



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Operacionalização da Transversalidade da Língua Portuguesa no

Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Michelle Pereira Silva

Sob orientação da Prof^ª Maria da Graça Borges Castanho

Ponta Delgada, abril de 2015



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Relatório de Estágio

Operacionalização da Transversalidade da Língua Portuguesa no

Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Michelle Pereira Silva

Relatório de Estágio
apresentado na Universidade dos
Açores com vista à obtenção do grau
de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
sob orientação da Prof^ª Doutora Maria
da Graça Borges Castanho

Ponta Delgada, abril de 2015

Resumo

O presente relatório de estágio relata as práticas pedagógicas realizadas no contexto da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II, que estão integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em pleno século XXI, é fundamental preparar e educar alunos capazes de serem utilizadores proficientes da Língua Portuguesa. Sendo a língua materna o suporte de comunicação no contexto escolar e social da criança, torna-se determinante que a escola tenha plena consciência da sua responsabilidade, devendo assim proporcionar aprendizagens de qualidade de forma a garantir a futura integração dos alunos na sociedade. Neves e Sá (2005) advogam que é necessário que a escola acompanhe as mudanças da sociedade para que possa ser capaz de desenvolver competências indispensáveis para a inserção da criança no seu meio.

Considerando a importância do idioma luso para a formação global da criança, decidimos dar especial atenção, ao longo deste trabalho, à operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, procurámos analisar e refletir sobre as intervenções práticas, realizadas no âmbito dos estágios, a fim de salientar e evidenciar a importância de se promover essa transversalidade.

Tendo assim como temática a operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa, decidimos realizar um breve estudo de natureza descritiva, de modo a conhecer as representações de educadores e professores sobre esta problemática. Na base deste processo investigativo, estiveram os seguintes objetivos: Conhecer as representações dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo em relação ao conceito de transversalidade da Língua Portuguesa através do currículo; Descobrir se os educadores e professores do 1.º Ciclo estão conscientes das vantagens da transversalidade da Língua Portuguesa; Explicitar o contributo das outras áreas curriculares para a aquisição de competências de Língua Portuguesa; Destacar as áreas curriculares que mais beneficiam da operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa; e Identificar as atividades e materiais mais utilizados na operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa. Nesta abordagem investigativa participaram quatro educadores de infância e quatro professores do 1.º Ciclo.

Dos resultados da nossa investigação foi possível compreender que os docentes estão conscientes de que é relevante operacionalizar a transversalidade da Língua Portuguesa tanto no contexto Pré-Escolar como no 1.º Ciclo. No entanto, verificámos que estes não estão completamente despertos para a importância de promover a transdisciplinaridade da Língua Portuguesa em todas as áreas de currículo. Quer isto dizer, que entendem ser necessário desenvolver de forma eficaz as competências da área do Português, porque consideram haver vantagens inerentes à transversalidade destas competências; porém, não valorizam adequadamente o contributo de todas as áreas para um domínio eficaz da língua materna.

Palavras-chave: Transversalidade; Língua Portuguesa; Práticas educativas; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

The following internship report shows the pedagogical practices which were set about in the Pre-School Educational System and in the 1st Grade of Portuguese Basic Schooling System concerning the subjects of Supervised Educational Practice I and II, integrated in the Masters on Pre-Schooling and 1st Grade Basic Schooling System.

In the 21st century, it is fundamental to prepare and educate students to become proficient Portuguese Language students. And, since the mother tongue is the basis of scholar and social communication, it is fundamental that the school has full conscience of its responsibility. Hence, the school should offer quality of learning in order to guarantee a future integration, in society, of its students. According to Neves e Sá (2005) it is necessary that school follows the changes in society so that it may be capable of developing and give students valuable skills so that the children may be integrated in their community.

Considering the importance of the Portuguese idiom to the global upbringing of children, it was decided to pay particular attention, during the preparation of this report, to how the transversality of the Portuguese Language, in Pre-School Educational System and in the 1st Grade of Portuguese Basic Schooling System, is operated. Therefore, we tried to analyse and reflect about the practical interventions, shown during the internships, so that we could stress and make evidence of the importance of promoting such a transversality.

Having such a theme, we decided to do a short study of descriptive nature so that we could understand the educators and teachers' perspectives on this matter. As a ground point to this investigation, goals as knowing how the teachers portrait themselves in relation to the transversality of the Portuguese Language, dictated on the curriculum; find out if the educators and teachers of the 1st Grade are aware of the advantages of the transversality of the Portuguese Language; explain and clarify the contribution of other curricula areas to the acquisition of Portuguese Language skills; to stand out the curricula areas which most benefit from this transverse process of the language; and, identify the activities and materials used, the most, in this process. In this investigative approach, 4 kinder-garden educators and 4 1st Grade teachers were involved.

Also according to our investigation, it was possible to understand that the teachers are conscious that it is relevant to operate the transversality of the Portuguese Language either in the Pre-School Educational System as in the 1st Grade of Portuguese Basic Schooling System. However, we realised that these professionals are not fully aware of the importance of promoting transdisciplinary usage of the Portuguese Language in all the curricula areas. That is to say, they understand that it is necessary to develop, effectively, the skills of Portuguese language and consider to exist core advantages to the transversality of such a skill. Nevertheless, they do not value adequately the contribution of all areas to a full and effective knowledge of the mother tongue.¹

Keywords: Transversality; Portuguese Language; Educational Practices; Pre-school; 1st Grade Basic Schooling System.

A tradução deste resumo é da responsabilidade da Professora Carolina Cordeiro¹

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Saint Exupéry

Este projeto representa um período importante na minha vida, pois com o qual cresci e aprendi. Esta caminhada que está a terminar deve-se, em grande parte, a um conjunto de pessoas que sempre me acompanharam e que me ajudaram a alcançar a meta final. Por isso, e não podendo deixar de ser, agradeço especialmente:

À Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho pela sua orientação. Expresso o meu sincero agradecimento por todo o apoio e incentivo ao longo deste projeto, pelos conselhos e contribuições valiosas para este trabalho e igualmente pela amizade ao longo desta caminhada.

Aos meus pais, Victor e Leonor, por todo o esforço e sacrifício que fizeram para que este sonho pudesse ser concretizado. Agradeço-lhes por estarem sempre presentes na minha vida. A eles, dedico todo este trabalho

À minha irmã Nancy, pelo apoio incansável nos momentos de fraqueza e desânimo.

À minha afilhada Lara que, com a sua alegria, me enchia de força para ultrapassar todos os obstáculos.

Ao meu namorado André por todo o amor, apoio, otimismo e compreensão ao longo deste meu percurso formativo.

À educadora cooperante Ana Cristina Sequeira e à professora cooperante Helena Borges por todo o apoio, confiança e dedicação ao longo dos estágios realizados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A todas as crianças que tornaram este projeto realizável, o meu obrigada pelo carinho e alegria que manifestaram ao longo do estágio.

À minha colega de estágio e amiga, Débora Sousa, por toda amizade e companheirismo. Com ela partilhei os bons e maus momentos desta caminhada.

A todos os entrevistados que aceitaram colaborar neste trabalho.

MUITO OBRIGADA!

Índice Geral

| | |
|---|-----------|
| Resumo | i |
| Abstract | iii |
| Agradecimentos | v |
| Índice de Figuras..... | viii |
| Índice de Quadros | ix |
| Índice de Anexos | x |
| Lista de Siglas..... | xi |
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 – A Língua Portuguesa na formação do cidadão | 5 |
| 1. A importância do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa | 6 |
| 2. A Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento da criança..... | 7 |
| 2.1. A linguagem oral e a abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar..... | 9 |
| 2.2. O papel do educador na Educação Pré-Escolar..... | 12 |
| 3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico e a cidadania..... | 15 |
| 3.1. O lugar do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico | 17 |
| 3.2. O papel do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico | 20 |
| Capítulo 2- A transversalidade da Língua Portuguesa..... | 23 |
| 1. Conceito de transversalidade | 24 |
| 2. A transversalidade da Língua Portuguesa..... | 26 |
| 3. Operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar.... | 30 |
| 4. Operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico | 37 |
| Capítulo 3-Descrição das práticas transversais realizadas no estágio | 44 |
| 1. A prática realizada na Educação Pré-Escolar | 45 |
| 1.1 Caracterização do meio envolvente | 45 |

| | |
|--|------------|
| 1.2 Caracterização da instituição escolar..... | 46 |
| 1.3 Caracterização da sala de atividades..... | 47 |
| 1.4 Caracterização do grupo de crianças | 50 |
| 1.5 Atividades realizadas na Prática Educativa..... | 51 |
| 2. A Prática realizada no 1ºCiclo do Ensino Básico..... | 64 |
| 2.1 Caracterização do meio envolvente | 64 |
| 2.2 Caracterização da Escola | 65 |
| 2.3 Caracterização da sala de aula..... | 65 |
| 2.4 Caracterização da turma | 67 |
| 2.5 Atividades realizadas na Prática Educativa Supervisionada II | 68 |
| Capítulo 4- Estudo Empírico | 79 |
| 1. Problemática e objetivos..... | 80 |
| 2. Natureza do Estudo | 81 |
| 3. Participantes no estudo..... | 82 |
| 4. Processo de recolha de dados | 83 |
| 5. Processo de análise de dados | 84 |
| 6. Apresentação e análise dos dados recolhidos | 86 |
| 7. Considerações finais do estudo | 93 |
| Conclusões do relatório | 98 |
| Referências bibliográficas..... | 100 |
| Anexos | 109 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Cenários de integração curricular | 26 |
| Figura 2: A transversalidade da Língua Portuguesa | 29 |
| Figura 3: <i>Big Book</i> “O sol e a lua” | 52 |
| Figura 4: Cartaz dia / Noite | 54 |
| Figura 5: Poema <i>Para ti mãe</i> | 55 |
| Figura 6: Decoração da estrela | 56 |
| Figura 7: Pannel da comemoração do dia da mãe | 56 |
| Figura 8: Caixinha dos poemas | 57 |
| Figura 9: Confeção da receita | 58 |
| Figura 10: Finalização da confeção | 58 |
| Figura 11: Cartaz da receita | 59 |
| Figura 12: Registo da receita | 59 |
| Figura 13: História <i>O dia em que o galo não acordou</i> | 60 |
| Figura 14: Construção da selva | 62 |
| Figura 15: Construção da quinta | 62 |
| Figura 16: Visita da APA | 63 |
| Figura 17: Construção do folheto | 63 |
| Figura 18: Cartaz sobre as inundações | 72 |
| Figura 19: Cartaz sobre as secas | 72 |
| Figura 20: Apresentação oral dos cartazes | 72 |
| Figura 21: Certificado de participação | 75 |
| Figura 22: <i>Big Book</i> | 77 |
| Figura 23 e Figura 24: Construção do big book sobre a História de Portugal | 77 |

Índice de quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Relação do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita com as restantes áreas e domínios | 32 |
| Quadro 2: Tipologias textuais e respetivos objetivos intencionais de leitura | 42 |
| Quadro 3: Rotina diária da sala dos 4 anos | 49 |
| Quadro 4: Calendarização das intervenções Práticas..... | 52 |
| Quadro 5: Diálogo sobre as personagens da história “O sol e a lua” | 53 |
| Quadro 6: Diálogo sobre a mãe | 56 |
| Quadro 7: Diálogo sobre os ingredientes e utensílios necessários. | 57 |
| Quadro 8: Diálogo sobre a história “O dia em que o galo não acordou” | 61 |
| Quadro 9: Quadro 5: Horário da turma | 66 |
| Quadro 10: Calendarização das temáticas a abordar com os alunos do 4º ano | 67 |
| Quadro 11: Diálogo sobre a organização do cartaz | 70 |
| Quadro 12: Diálogo entre a estagiária e um grupo de trabalho | 72 |
| Quadro 13: Dados pessoais dos profissionais entrevistados | 83 |
| Quadro 14: Sistema de categorias..... | 86 |
| Quadro 15: Conceito de transversalidade..... | 86 |
| Quadro 16: Vantagens da transversalidade da Língua Portuguesa..... | 87 |
| Quadro 17: Áreas que beneficiam com a operacionalização da transversalidade da língua..... | 88 |
| Quadro 18: Atividades promotoras da transversalidade da Língua Portuguesa..... | 89 |
| Quadro 19: Materiais que promovem a transversalidade da língua materna | 90 |
| Quadro 20: Contributo das áreas curriculares para aprendizagem da língua materna.... | 91 |

Índice de Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo 1- Caracterização da sala de atividades | 110 |
| Anexo 2- Organização da sala do 1.º Ciclo | 111 |
| Anexo 3- Questionário | 112 |
| Anexo 4- Plano de escrita..... | 113 |
| Anexo 5- Guião da Entrevista | 114 |

Lista de siglas

ACAPO- Associação dos cegos e Amblíopes de Portugal

APA- Associação Portuguesa de Animais

E- Educador

IALS- International Adult Literacy Survey

IEA-Evaluation of Educational Achievement

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

P- Professor

PISA- Programa de Internacional de Avaliação de Alunos.

TIC-Tecnologias de Informação e Comunicação

UNECA- Unidades Especializadas de Currículo Adaptado

Introdução

O presente relatório de estágio incide sobre as práticas educativas realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, e configura-se como condição imprescindível para a obtenção do grau de Mestre.

Este relatório, para além de dar conta das experiências práticas realizadas nos estágios pedagógicos, noticiará um breve estudo sobre a operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta abordagem investigativa, tivemos a oportunidade de experienciar importantes procedimentos da investigação que devem acompanhar as práticas docentes de qualquer profissional de ensino.

Num país em que a Língua Portuguesa é, simultaneamente, a língua materna, oficial e de escolarização, não é difícil compreender o lugar de primazia que a mesma ocupa na vida dos seus cidadãos, bem como no processo de ensino/aprendizagem das gerações mais jovens. De acordo com o Decreto Lei 6/2001, trata-se, efetivamente, de uma ferramenta essencial e indispensável à vivência em comunidade, uma vez que

(...) a língua materna é um importante fator de identidade nacional e cultural. No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no país. Por isso, o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.

A vida quotidiana impõe a sua constante utilização em diferentes contextos e situações, pelo que o indivíduo necessita de desenvolver e de adquirir um conjunto de competências para que seja capaz de superar essas imposições. Assim, o ensino da Língua Portuguesa deve, como muito bem nos explica Sá (2004: 7), “Conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora”.

Na sociedade atual, temo-nos deparado com graves falhas no domínio da Língua Portuguesa e com o insucesso escolar. Segundo Sim-Sim (2001: 51),

A dificuldade de extrair informação de forma rápida e eficaz de material escrito, que caracteriza a maré de iliteracia que ameaça muitas das sociedades actuais, está relacionada com as exigências colocadas pela profusão e diversidade de informação escrita com que cada cidadão se tem de confrontar nos dias de hoje.

De acordo com as conclusões de estudos internacionais e nacionais, como o *Reading Literacy* (IEA, 1991), o estudo IALS (1999), o estudo Nacional de Literacia (Benavente, 1996), o estudo elaborado pelo PISA (2000), grande parte dos alunos portugueses terminam os três ciclos do Ensino Básico sem terem adquirido hábitos de leitura e uma proficiência neste domínio que lhes permita fazer face às necessidades e imposições da sociedade. Nas palavras de Castanho (2002: 44),

Todos nós sabemos que são cada vez mais os alunos que revelam dificuldades graves na leitura e na escrita, quer se trate da população estudantil nacional, africana ou emigrante. Constatamos também que grande parte dos problemas de aprendizagem e do insucesso escolar entroncam na deficiente mestria das competências de leitura.

As lacunas, na área da Língua Portuguesa, afetam todo o processo de desenvolvimento da criança, uma vez que dificultam a integração da criança na sociedade e a aquisição de conhecimentos essenciais de todas as áreas curriculares. Bartolomeu e Sá (2008:16) afirmam mesmo que “As retenções dos alunos se justificam devido às dificuldades apresentadas no domínio da Língua Portuguesa”.

Assim, podemos constatar que o desenvolvimento das competências associadas ao domínio da Língua Portuguesa é essencial para todas as áreas do currículo, devendo estas ser abordadas de forma transversal e integradora. Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 40)

Vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em Língua Materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Materna.

Pela sua relevância, esta temática tem vindo a ser investigada pelo laboratório de Investigação em Educação em Português, sediado no departamento de Educação da Universidade de Aveiro. De acordo com esta instituição, essa investigação tem tido como objetivos: desenvolver conhecimento sobre as competências transversais e definir estratégias para promover o desenvolvimento das mesmas. A metodologia de trabalho proposta assenta em quatro tópicos: representações, instrumentos, práticas e formação (Sá, 2012).

É de extrema importância tomar uma atitude face as dificuldades identificadas. É necessário investir no ensino da literacia, pois, segundo Castanho (2002: 44), “(...) a manter esta situação, estamos condenados a ocupar o último lugar dos países europeus

com maior percentagem de analfabetismo, estamos condenados à falta de conhecimento e à incapacidade de nos reinventarmos como força interventora na Europa”.

A fim de contrariar este panorama, é preciso proporcionar uma educação de qualidade que permita educar para a cidadania, sendo assim imprescindível despertar os educadores e professores para a importância de operacionalizar a transversalidade da Língua Portuguesa em todas as áreas do currículo.

Face ao anteriormente exposto, o principal propósito deste trabalho é dinamizar junto das crianças atividades promotoras da transversalidade da Língua Portuguesa e conhecer, através de análise e interpretação de entrevistas que foram realizadas a um grupo de educadores e professores do 1.º Ciclo, as suas representações sobre a transversalidade da Língua Portuguesa.

No que diz respeito à organização e estrutura deste trabalho, importa referir que este é constituído por quatro capítulos. O Capítulo 1 é dedicado à Língua Portuguesa na formação do cidadão; o Capítulo 2 à transversalidade da Língua Portuguesa; o Capítulo 3 à descrição das práticas transversais realizadas no estágio; e o Capítulo 4 ao estudo empírico.

Lembramos que o Capítulo 1 é, por sua vez, constituído por três partes. Na primeira parte, apresentamos uma reflexão sobre o impacto que a Língua Portuguesa possui no processo de ensino-aprendizagem e a sua importância para a formação de cidadãos integrados e ativos na sociedade em que estão inseridos. Na segunda e terceira partes, contextualizamos a Língua Portuguesa no currículo da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e esclarecemos o papel que o educador e o professor devem desempenhar em todo o processo de aprendizagem da língua materna.

O Capítulo 2, onde se explora a questão da transversalidade da Língua Portuguesa, debruça-se sobre a temática central deste relatório, sustentada numa revisão da literatura específica da área e está dividido em 4 partes. A primeira parte explicita o conceito de transversalidade, diferenciando-o de outros conceitos de integração curricular. A segunda parte refere-se à transversalidade da Língua Portuguesa e a terceira e quarta partes problematizam como é possível operacionalizar a transversalidade da Língua Portuguesa no contexto do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No Capítulo 3, apresentamos e analisamos as práticas transversais desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e, mais tarde, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para uma melhor compreensão das opções tomadas, apresentamos, ainda, no mesmo capítulo, a caracterização do meio, da instituição escolar, da sala e do grupo de alunos.

No Capítulo 4, encerramos o Estudo Empírico realizado. A este propósito, explicitamos a metodologia utilizada, os objetivos do estudo e os instrumentos de recolha e tratamento dos dados. Por último, apresentamos os dados, seguidos de interpretação, análise e das respetivas considerações do estudo.

No final deste trabalho, apresentamos a conclusão de todo o relatório de estágio, as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo 1:

A Língua Portuguesa na formação do cidadão

1. A importância do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa

A sociedade em que vivemos está constantemente a evoluir. Há cada vez mais novas formas e meios de comunicar e de aceder ao conhecimento e à informação que nos rodeia. Para que o cidadão consiga integrar-se necessita de dar resposta a este progresso, pois, caso contrário, sentir-se-á excluído pela comunidade. Segundo Barbosa (2009: 52),

O indivíduo precisa de estar preparado para aceder à grande quantidade de conhecimento que a sociedade lhe proporciona, ou então corre o risco de ficar cada vez mais excluído do convívio com essa mesma sociedade, cujo correto funcionamento depende da criação desse conhecimento, bem como da sua transmissão, disseminação e utilização.

Com o avanço tecnológico e com os novos meios de comunicação, a Língua Portuguesa ocupa cada vez mais um lugar de maior evidência no processo de ensino/aprendizagem, pois esta é essencial e indispensável à vivência dos cidadãos. Sendo a Língua Portuguesa a nossa língua de comunicação, esta é muitíssimo importante para a sociedade, pois é através dela que comunicamos e que transmitimos regras, crenças, tradições e valores socioculturais.

O próprio dia a dia da sociedade impõe a sua constante utilização em diferentes contextos e situações, pelo que o indivíduo necessita de desenvolver e de adquirir um conjunto de competências para que seja apto a realizar tarefas, tais como preencher um cheque, consultar a agenda telefónica, ler instruções, entre outras. De acordo com Castanho (2001: 47),

Na maioria das sociedades contemporâneas, os indivíduos, no decurso das suas atividades quotidianas de interação profissional, convívio social, obtenção e aplicação de conhecimentos, prazer e lazer, confrontam-se com situações cada vez mais complexas de comunicação, as quais exigem o processamento da informação escrita.

Esta autora refere ainda que “É consensual também o facto de que a literacia em geral e a leitura em particular, contribuem para o desenvolvimento social, sucesso pessoal e profissional, acesso à informação e conhecimento, criação de uma consciência coletiva, mudança de mentalidades” (*idem*: 50).

Para fazer face à complexidade da sociedade do século XXI e para ser um cidadão ativo e participativo, é indispensável um bom domínio da leitura e da escrita, já que, através destas, o indivíduo conseguirá compreender, refletir e criticar o mundo que o rodeia. Assim, na perspetiva de Sá (2012: 365-366), o ensino da Língua Portuguesa

“(…) contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar e a vida em sociedade e de atitudes e valores, facilitando a integração social e o exercício de uma cidadania ativa e crítica”, ou seja, ao desenvolvermos competências do domínio da língua estas contribuirão não só para o sucesso das outras áreas disciplinares como também para a futura integração social.

De facto, temos visto que a língua portuguesa é relevante não só no contexto escolar como também no contexto social. Segundo Silva (2000: 366),

Através da disciplina de Língua Portuguesa, o aluno deverá aprender a usar a linguagem, a defender-se da linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem. E esse será o domínio com que o aluno parte, no presente da escola, para o sucesso noutras disciplinas e, no futuro, para a integração.

Em outras palavras, pode-se salientar que cabe à escola preparar e educar todas as crianças com o objetivo de garantir o sucesso escolar e futura integração na sociedade. Para que isso aconteça é importante que todas as crianças se tornem bons utilizadores da língua, sendo capazes de compreender a informação oral e escrita e de expressar as suas opiniões, críticas e medos.

2. A Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento da criança

A partir de 1997, a Educação Pré-Escolar foi considerada, nos documentos legais, como “(…) a primeira etapa da educação básica” (Decreto Lei 5/97 de 10 fevereiro). Assumindo-se assim, esta etapa torna-se crucial para o desenvolvimento da criança pois permitirá que esta desenvolva um conjunto de potencialidades e de conhecimentos imprescindíveis para as etapas seguintes.

Ao ser assim considerada pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97 de 10 fevereiro), foi estabelecido um conjunto de objetivos pedagógicos que devem ser desenvolvidos junto das crianças. Desta forma, é da responsabilidade da Educação Pré-Escolar: promover o desenvolvimento pessoal e social formando cidadãos responsáveis, solidários e conscientes; fomentar a inclusão da criança em diversos grupos sociais e o respeito pelas diversas culturas; contribuir para a igualdade de oportunidades; estimular o desenvolvimento integral da criança; desenvolver a expressão e a comunicação; estimular a curiosidade e o pensamento crítico; garantir a segurança e o bem estar da

criança; e proceder à despistagem de deficiências e incentivar a participação da família e da comunidade (Ministério de Educação, 1997: 15).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, documento norteador das práticas de todos os educadores de infância, referem que, no desenvolvimento curricular, há que ter em conta a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa, a intencionalidade e a avaliação.

A organização do ambiente educativo é um elemento importante no processo de aprendizagem das crianças, pois uma boa organização do grupo de alunos, do tempo e do espaço facilitará a aquisição de novas aprendizagens e o desenvolvimento da criança.

Como áreas de conteúdo, as OCEPE (Ministério de Educação, 1997: 47) referem-se às mesmas “(...) como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagens, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer”. Distinguem-se três áreas de conteúdo: a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação que abrange três domínios, designadamente, o domínio das expressões, o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática e a área do conhecimento do mundo. Todas estas áreas deverão ser exploradas de forma articulada, integrada e desenvolvidas num ambiente propício à aprendizagem.

Esta etapa de educação básica dá continuidade ao processo educativo iniciado quer na família, quer noutra instituição. Isto implica que o ritmo de aprendizagem de cada criança seja respeitado e que o educador parta dos conhecimentos prévios das suas crianças para que estas possam progredir e evoluir. Cabe também ao educador facilitar a transição da Educação Pré-Escolar para a escolaridade obrigatória. A continuidade educativa é marcada por estes dois instantes: o início da Educação Pré-Escolar e a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A intencionalidade educativa está bem presente na Educação Pré-Escolar, pois, para além de se querer despertar o interesse, a curiosidade e a vontade de aprender na criança, pretende-se desenvolver condições para que a criança tenha contacto com instrumentos que serão fulcrais para aprendizagens futuras.

Daqui surge a relevância da avaliação ao longo do processo educativo, uma vez que é através dela que o educador consegue perceber o impacto e a pertinência das aprendizagens que proporciona às crianças.

Em suma, a Educação Pré-Escolar oferece a cada criança um atendimento individualizado, para que cada uma cresça de forma equilibrada e saudável. Para além

disso, deve estabelecer uma relação íntima com a família da criança para que juntos possam colaborar e garantir uma educação de qualidade e o desenvolvimento pleno da criança.

2.1 A linguagem oral e a abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar

“Porque a criança se constrói como ser humano, apropriando-se activamente do mundo exterior [e] porque a linguagem intervém nessa construção, [esta assume] um papel no desenvolvimento cognitivo do sujeito” (Rebelo, 1990: 67).

Desde muito cedo, a criança começa a adquirir e a desenvolver a sua língua materna de um modo espontâneo e instintivo, fruto das interações que estabelece com as pessoas que estão inseridas no seu ambiente.

Assim, a Educação Pré-Escolar assume um papel determinante e de grande responsabilidade, ao favorecer junto das crianças a aquisição de um conjunto de conhecimentos essenciais e determinantes para o seu futuro social e escolar. Nesse sentido, durante esta etapa, é fundamental criar um ambiente linguístico rico e estimulante e oferecer experiências enriquecedoras para que a criança se desenvolva a nível linguístico, cognitivo e emocional.

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério de Educação, 1997: 66), “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam.”, ou seja, espera-se que, na Educação Pré-Escolar, o educador crie ambientes que proporcionem a interação entre criança-criança e criança-adulto.

Como a criança aprende a sua língua através da interação e da comunicação que estabelece com os outros, o educador é um forte pilar em todo este processo de aprendizagem, constituindo-se como um modelo. A criança tenta imitar e repetir tudo o que o profissional de ensino faz e/ou diz. Por sua vez, o educador deve ter especial atenção à forma como comunica com as crianças. A este propósito, Sim-Sim *et al* (2008: 29) afirmam que “É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de

jardim-de-infância”. Estes mesmos autores (*ibidem*) salientam “Para que a criança possa aprender a comunicar, usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua.”.

Tendo em conta o referido, é indispensável que o educador fomente o diálogo na sua sala de atividades, a fim de cada criança, individualmente ou em grupo, seja escutada e valorizada pelos seus contributos. Ao verem que o que dizem é valorizado, sentir-se-ão motivadas e entusiasmadas para interagir e comunicar com os outros. De acordo com as OCEPE (Ministério de Educação, 1997: 67), “A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre as crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.”.

Para que o educador consiga proporcionar um ambiente de interação, Sim-Sim *et al* (2008) menciona um conjunto de estratégias promotoras do desenvolvimento das competências comunicativas da criança:

- Conversar com a criança enquanto está a brincar ou a trabalhar;
- Captar a atenção da criança no momento de diálogo;
- Ouvir a criança atentamente, mostrando interesse pelo que é dito;
- Estabelecer uma rotina que inclua a leitura ou narração de uma história;
- Ler e explorar com as crianças o que foi lido;
- Utilizar questões abertas;
- Falar claramente e devagar, utilizando as palavras novas várias vezes durante o diálogo;
- Utilizar com as crianças um vocabulário variado e estruturas sintáticas de complexidade crescente;
- Utilizar rimas, canções e atividades de grupo para brincar com a linguagem;
- Criar momentos de conversa ao longo do dia, individualmente ou em grande grupo, onde as crianças aprendem a escutar e a esperar pela sua vez para falarem;
- Executar jogos, onde é crucial prestar atenção ao que foi dito;

Interessa ainda mencionar que essa aprendizagem deverá ser feita de forma lúdica para que a criança aprenda a dominar a sua língua divertindo-se e brincando. A este respeito, Pinto e Tavares (2010: 231)

Por meio do lúdico, a criança canaliza suas energias, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer. E isso não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Através da invenção e da exploração de sons, de palavras, de rimas, de adivinhas, de lengalengas, de trava-línguas e poesia a criança irá ampliar o domínio da sua linguagem.

Para além desse objetivo, é importante, no Pré-Escolar, familiarizar a criança com a linguagem escrita, já que, desde cedo, há crianças que contactam e vivenciam esta forma de comunicação. Desse modo, para garantir a igualdade de oportunidades, é essencial proporcionar experiências, em que todas as crianças possam ter acesso e interajam com a leitura e a escrita. Nas palavras de Brandão e Rosa (2010: 8), ao proporcionarmos o contacto com a escrita, desde cedo, permite-se que as crianças

Ampliem suas habilidades de uso da linguagem escrita nas situações de seu cotidiano, bem como comecem a aprender sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética (...), essa aprendizagem deve estar em consonância com os interesses e com os desejos infantis, de modo que as situações de leitura e escrita propostas assegurem às crianças o prazer de agir por meio desses recursos da nossa cultura, sem ferir, ao mesmo tempo, seu direito de aprender brincando.

À medida que a criança se confronta com a escrita e explora diversos recursos escritos, vai conhecendo e integrando as funções, as características e as convenções da mesma, ou seja, durante a exploração de materiais de escrita e de leitura as crianças vão descobrindo que os suportes de escrita e o seu respetivo conteúdo variam conforme a função a que se destinam. Nesta ordem de ideias, Mata (2008: 15) afirma que precocemente as crianças conseguem-se aperceber de que “A estrutura de uma carta é diferente da estrutura de uma história, o tipo de texto utilizado numa embalagem é diferente do tipo de texto utilizado numa notícia de um jornal ou numa lista de compras, e essas diferenças resultam das diferentes funções destes suportes de escrita.”.

Mas, para que isso seja possível, é necessário que o educador esteja desperto para a importância de promover o contacto da criança com a linguagem escrita. Assim, é da sua responsabilidade criar oportunidades e momentos que possibilitem o seu contacto e a sua exploração. Segundo as OCEPE (Ministério de Educação, 1997: 69), “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito”. Para proporcionar o contacto com a escrita, há várias situações de exploração que o educador pode proporcionar, no entanto, deve ter

em conta que estes momentos devem ir ao encontro do interesse e das motivações de cada criança e do grupo.

Relativamente a este aspeto, Mata (2008) salienta que, para a criança explorar as características da escrita, o educador pode, entre outros aspetos:

- Promover vários momentos para escrever, facultando às crianças e disponibilizando na sala de atividades o material necessário para a escrita;
- Incorporar a escrita nas vivências e rotinas da educação pré-escolar, de forma a que a criança se vai apercebendo das diferentes finalidades que a escrita pode assumir;
- Servir de modelo para as crianças, escrevendo na presença delas e mostrando os cuidados a ter durante a elaboração de um texto;
- Escrever em diferentes situações o que as crianças dizem;
- Criar momentos para a criança partilhar a sua escrita com o grupo;
- Envolver as famílias para que compreendam a importância de valorizar e de incentivar a escrita;
- Construir livros de diferente natureza, abordando as etapas necessárias para a sua construção;
- Utilizar o computador com as crianças;
- Proporcionar momentos que permitem a reflexão sobre a linguagem oral e estabelecer ligação com escrita;

Estas diversas situações, quando contextualizadas e adequadas ao grupo de crianças, podem ser bastante enriquecedoras e potenciadoras de relevantes aprendizagens porque irão permitir que a criança descubra e se aproprie da linguagem escrita.

2.2 O papel do educador na Educação Pré-Escolar

O processo de aprendizagem, na Educação Pré-Escolar, é determinado pela ação e pelas motivações do educador de infância, pois, de acordo com Pereira (2008: 42), um educador “(...) atento e interessado pode tirar partido de oportunidades que surjam durante as suas aulas, para ajudar os alunos a desenvolverem competências que

favoreçam um melhor domínio da língua portuguesa, de primordial importância para o seu sucesso escolar e a sua integração socioprofissional.”.

Considerando que as crianças portuguesas têm apresentado graves dificuldades em utilizar corretamente a sua língua materna, é necessário que os educadores de infância estejam despertos para a importância de desenvolver as competências comunicativas da criança em todas as atividades que propõe às crianças, independentemente da área de conteúdo que está a abordar. Dessa forma, como bem nos recorda Felipe (2001: 31), é crucial “(...) proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades”.

Mas, para que isto seja possível, o educador deve ter em atenção que durante a sua intervenção educativa deve: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. O educador deve observar atentamente o seu grupo de crianças e cada criança em particular de forma a conhecer as aptidões, os interesses e as dificuldades de cada uma. É também importante que o educador faça um levantamento de informações sobre o ambiente familiar onde a criança está inserida.

Cabe também ao educador planejar o processo educativo, tendo em conta as informações que recolheu acerca de cada criança. Desse modo, segundo as OCEPE (Ministério de Educação, 1997: 26), o educador deve proporcionar às suas crianças um ambiente estimulante que promova aprendizagens significativas e diversificadas e contribua para uma maior igualdade de oportunidades.

No momento de agir junto das crianças, é importante que o educador seja capaz de se adaptar e de lidar com as situações e oportunidades inesperadas. Na concretização das atividades planeadas, o educador pode promover o envolvimento das famílias e da comunidade, uma vez que esta “(...) é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo.” (*idem*: 27).

No momento da avaliação, o educador toma conhecimento da evolução de cada criança e da sua ação junto das crianças, permitindo-lhe “(...) adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (*ibidem*).

Durante o processo educativo, o educador deve comunicar, à família da criança e a outros elementos que participam na sua educação, o conhecimento que tem obtido sobre as aprendizagens adquiridas ou não pela criança. Esta partilha e troca de informações com os pais devem permitir igualmente “um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação” (*ibidem*).

É também essencial que o educador seja capaz de desenvolver a continuidade educativa, articulando e criando as condições necessárias para que a criança transite com bastante facilidade e com sucesso para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Se o educador tiver em conta todos estes princípios, mencionados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, conseguirá, de certa forma, criar um ambiente estimulador e desafiante para as crianças, pois terá o cuidado de as planificar, tendo em conta a avaliação que realizou sobre as suas mesmas. Isto permitirá que as situações de aprendizagem sejam reajustadas e adaptadas às características e necessidades de cada uma. Nas palavras de Sim-Sim *et al* (2008: 12),

A qualidade do contexto influencia o desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as experiências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

Sobre isto, é também referido, no documento *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Decreto Lei 241/2001 de 30 de agosto), que o educador de infância é quem:

- *Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionado a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças;*
- *Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;*
- *Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita através de atividades e exploração de materiais escritos.*

O acima mencionado mostra-nos a importância que a Educação Pré-Escolar assume na formação das crianças. Ao frequentarem esta primeira etapa, as crianças começam, desde cedo, a desenvolver as suas competências e a combater as dificuldades que surgem na utilização da Língua Materna. É por este motivo que Sim-Sim *et al* (2008: 37) referem que “É essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso.”.

3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico e a cidadania

Com a entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a criança dá início a uma nova etapa do seu percurso escolar, passando a frequentar o ensino universal, obrigatório e gratuito, denominado de Ensino Básico (Lei 46/86 de 14 de outubro).

Mas como é caracterizado o Ensino Básico em Portugal? Segundo o Ministério da Educação (2004: 11), o Ensino Básico é a:

A etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.

Nesta nova etapa, a criança irá crescer, desenvolver e consolidar um conjunto de aprendizagens que lhe permitirá dar resposta e solucionar desafios e problemas cada vez mais complexos. Dessa forma, espera-se que seja possibilitado ao aluno aprofundar as aprendizagens conseguidas, na educação pré-escolar, para níveis de dificuldades mais elevados. Em relação a isto, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011: 11) releva que:

No 1.º Ciclo desenvolvem-se e sistematizam-se aprendizagens, que constituem base estruturante para todas as aquisições futuras, com especial incidência nas literacias que visam o domínio e o uso de vários códigos linguísticos e expressivos: a língua materna, a língua estrangeira e as linguagens matemática e artísticas, entre outras. É também neste ciclo que se estruturam as bases de conhecimento científico, tecnológico e cultural para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.

Para que tudo isto seja possível, o artigo 8 da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro) refere um conjunto de objetivos que devem ser alcançados durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, espera-se que o aluno: desenvolva a linguagem oral, inicie e desenvolva o domínio da leitura e da escrita, adquira noções fundamentais da aritmética e do cálculo, obtenha conhecimentos sobre o mundo físico e social e desenvolva conhecimento sobre diferentes áreas das Expressões artísticas. Para além disso, é também importante, na educação atual, promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno, incrementando, nas crianças, valores e comportamentos que contribuam para a formação dos cidadãos conscientes e ativos. Nas palavras de Fonseca (2012: 201), para uma cidadania ativa é fundamental desenvolver um conjunto de competências, tais como:

a comunicação adequada, quer pelo uso da língua materna, quer pelo uso das línguas estrangeiras e das tecnologias da informação, o aprender a aprender, o desenvolvimento do espírito crítico e de iniciativa e as competências de convivência cívica e social, em que se acentua a importância do agir pessoal e social sob o signo de uma ética da responsabilidade, que privilegia o respeito pela diferença, o diálogo intercultural e o desenvolvimento de uma relação equilibrada entre o homem e a natureza em prol da sustentabilidade.

Com vista à aquisição e desenvolvimento destas competências com sucesso, é fulcral desenvolver os programas propostos para o 1.º Ciclo através de experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Sobre cada uma destas aprendizagens, os documentos oficiais defendem o seguinte:

- As aprendizagens ativas subentendem que o aluno participe com bastante fluência na descoberta de novos conhecimentos, bem como na resolução de atividades e de desafios entusiasmantes e exploratórios. Segundo o Ministério de Educação (2004: 23) deve-se dar oportunidade à criança de “(...) viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da atividade física e da manipulação de objectos e meios didáticos à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes.”.
- As aprendizagens significativas familiarizam-se/ligam-se com as situações já vivenciadas pelas crianças ou com os conhecimentos já adquiridos pelas mesmas. Pressupõem também que sejam tidas em conta as motivações e as necessidades específicas de cada aluno isto porque “(...) as aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança” (*ibidem*).
- As aprendizagens diversificadas decorrem da multiplicidade de materiais, recursos, estratégias e modos de trabalho que são utilizados para potenciar aprendizagens das diversas áreas curriculares.
- As aprendizagens integradas “(...) decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno” (*idem*: 24), quer isto dizer, que as experiências vivenciadas e o conhecimento já adquirido devem ser entrelaçados e integrados ao novo conhecimento que está a ser assimilado.
- As aprendizagens socializadoras estão relacionadas com atividades que permitam o desenvolvimento pessoal do aluno, a partilha de conhecimento, a promoção de atitudes de ajuda e a integração dos alunos em contextos socioculturais diferentes. Ao proporcionar aos alunos aprendizagens

socializadoras estes serão capazes de “(...) reproduzir formas de autonomia e solidariedade que a educação democrática exige” (*ibidem*).

Para que seja possível proporcionar todos estes tipos de aprendizagens, é fundamental que o próprio professor tenha em atenção as suas atitudes e comportamentos, pois deverá respeitar as diferenças de cada aluno e o seu ritmo de aprendizagem, ter em conta as aprendizagens adquiridas anteriormente, as motivações e as dificuldades, promover um ambiente favorável à comunicação e ao desenvolvimento moral, valorizar os trabalhos elaborados pelos alunos, dando-lhes oportunidade de escolher as atividades a realizar e, por fim, impulsionar a participação dos alunos nas responsabilidades da escola (Ministério de Educação, 2004).

Para os alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores, é esperado que as aprendizagens que lhes são proporcionadas estejam, sempre que possível, de acordo com a realidade da região, pois só dessa forma se conseguirá promover o desenvolvimento harmonioso do aluno. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011: 6), há que “Facilitar, quando oportuno, a realização de aprendizagens de forma adaptada à realidade regional, tornando-as mais significativas.”. Pretende-se, então, que sejam criadas as condições para que o aluno aprenda e saiba agir corretamente perante situações imprevisíveis e complexas do meio onde está inserido.

3.1 O lugar do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é, ainda, para muitas crianças, o início do percurso escolar. Este ciclo, segundo o Programa de Português do Ensino Básico (2009: 21), tem como objetivo proporcionar a todas as crianças “Um desenvolvimento integrado de atividades, visa facultar aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização de tecnologias da informação e comunicação, e de construção de conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social.”.

Tal como já foi referido anteriormente, a Língua Portuguesa assume um papel crucial em todo o processo de aprendizagem da criança, pois “(...) a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e

de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam.” (Ibidem).

Ainda é referido no Currículo Regional de Educação Básica (2011: 48) que as aprendizagens efetuadas, na área do Português, “(...) são absolutamente determinantes para o desenvolvimento cognitivo, identitário e comunicacional dos alunos, e determinam, no médio e a longo prazo, a sua afirmação pessoal, integração social e cultural e as suas oportunidades profissionais.”.

Sabendo que, quando a criança entra para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, já possui alguns conhecimentos sobre a língua falada e escrita, é fundamental que o professor tenha em conta, nas suas planificações, as concepções, as vivências e aprendizagens já realizadas pelos alunos. No processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, é importante desenvolver um conjunto de competências específicas que se encontram referidas no Programa de Português do Ensino Básico. Estas competências situam-se ao nível da compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e do conhecimento explícito da língua.

Relativamente ao modo oral importa distinguir a competência em compreensão oral e a competência em expressão oral. A primeira consiste em ser capaz de compreender e de interpretar o que é dito oralmente. O Programa de Português do Ensino Básico (2009: 16) refere que “Esta competência envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória”. Por expressão oral, entende-se a capacidade de produzir discursos orais com sentido e de acordo com as regras gramaticais estabelecidas, ou seja, trata-se de uma competência que implica “A mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.” (Ibidem).

No modo escrito, encontra-se a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. A leitura consiste na capacidade de transformar o texto escrito em conhecimento. Nas palavras de Sim-Sim *et al* (1998: 27), a leitura é definida como sendo:

Um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.

Nesta linha de raciocínio, o Programa de Português do Ensino Básico (2009: 16) avança que a leitura é caracterizada como um “Processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo.”.

Aprender a ler é um grande desafio para as crianças que estão no início da sua escolarização. Deste modo, é fulcral que a criança supere este desafio e desenvolva esta competência para que, no futuro, seja um cidadão efetivamente livre e alfabetizado. A leitura assume, assim, um papel relevante para aquisição de conhecimentos. Como afirma Silva (2011: 5), “Aprender a ler vai permitir que a criança processe a informação escrita e, em última instância, que aprenda, através da compreensão das leituras que faz.”.

A escrita consta em expressar as ideias e pensamentos de forma organizada e estruturada. De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (Ministério de Educação, 2009: 16) entende-se por escrita “(...) um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação de textos).”.

À semelhança do que é referido pelo Ministério de Educação, Barbeiro e Pereira (2007) também perspetivam a escrita como um processo contínuo que se desenvolve segundo três etapas: planificação, textualização e revisão.

Na fase de planificação, o aluno seleciona e organiza os conhecimentos necessários para a elaboração do texto. O ato de planificar ajuda a organizar o pensamento e a estruturá-lo em tópicos para desenvolver na etapa seguinte. De acordo com Barbeiro (1999: 60), a

planificação constitui a componente do processo que torna disponíveis, organiza e selecciona os conhecimentos envolvidos na produção do texto. A activação dos conhecimentos processa-se a partir da memória ou do contexto de produção. Estes conhecimentos não incidem apenas sobre o tópico, mas referem-se aos próprios procedimentos a adoptar para a construção do texto.

Este momento da escrita é essencial para a produção de um bom texto, visto que é elaborado um plano que orientará e facilitará a execução das fases subsequentes. Para Barbeiro e Pereira (2007: 18), a capacidade de planificar “(...) constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita, por parte dos alunos.”.

A textualização corresponde à elaboração do texto, tendo em conta as ideias e os conteúdos selecionadas na fase anterior. Estas ideias devem ser desenvolvidas, de

forma lógica, ao longo do texto, para que o leitor consiga aceder e adquirir o conhecimento que este possui. Esta fase, na opinião de Tavares (2007: 95), “(...) implica escolhas textuais, seleção de formatos discursivos e das construções formais, organização das palavras em frases, em parágrafos, em texto”.

A revisão do texto resulta da leitura e da correção da escrita. Esta fase é essencial para analisar, de forma pormenorizada e crítica, o texto produzido, conferindo se este está de acordo com os objetivos estabelecidos na fase de planificação. No momento de revisão, o aluno avalia o seu texto, tendo a oportunidade de o corrigir, de o retificar e de o reajustar, caso este não esteja de acordo com os seus propósitos iniciais. Na ideia de Tavares (2007: 95), esta fase “(...) consiste numa leitura destinada ao aperfeiçoamento do texto.”.

O conhecimento explícito da língua refere-se à capacidade de organizar e de aplicar corretamente as regras e os processos gramaticais da língua. Segundo o Programa de Português do Ensino Básico (2009: 16), “O conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.”.

Pelo que foi mencionado acima, verifica-se que o desenvolvimento destas competências é essencial para todas as outras áreas curriculares. Segundo Valadares (2003: 33), “(...) facilmente, se conclui da irredutibilidade destas competências, cujo desenvolvimento se apresenta como indispensável ao sucesso escolar e social do indivíduo.”.

3.2 O papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Um dos grandes objetivos da educação é fazer com que o aluno seja competente na utilização da Língua Portuguesa. Mas que papel desempenha o professor no processo de aprendizagem? Na perspetiva de Neves (2004: 45), “Todos os professores terão de contribuir necessariamente para este processo, fornecendo modelos de língua, solicitando o uso correto da Língua Materna e prestando especial atenção aos aspetos linguísticos da realização do discurso do seu público.”.

O mesmo é defendido por Castanho (2001) quando refere que a responsabilidade de ensinar a língua portuguesa, nas escolas do nosso país, cabe aos docentes das diferentes áreas do saber, de modo especial nas disciplinas em que a leitura de material

escrito é utilizada para transmitir conhecimentos e serve, muitas vezes, de base para o estudo e, posteriormente, para a avaliação dos alunos.

É certo que o professor desempenha um papel de extrema importância na educação dos seus alunos. Enquanto mediador e promotor, tem a responsabilidade de os colocar diante de situações que permitam o desenvolvimento destas competências. A este propósito, Mesquita (2011: 20) advoga que todas as aprendizagens que os alunos realizam são influenciadas por “Um conjunto de dinâmicas que o profissional de ensino lhe proporciona.”.

Durante toda a sua prática, o professor tem que se consciencializar de que é um modelo para os seus alunos, devendo, assim, ter o cuidado de utilizar estas competências de forma adequada e exemplar para que os seus alunos façam o mesmo. Corroborando este raciocínio, Niza *et al* (2011: 52) refere que “Os professores que ensinam a escrever devem incorporar na sua prática pedagógica as competências que têm de desenvolver nos seus alunos”. Isto porque a escola de hoje não necessita de professores que apenas se limitam a transmitir os conhecimentos ou a dar ordens daquilo que querem que os seus alunos façam. Relativamente a isto, os mesmos autores (*ibidem*) referem que “O professor não pode funcionar como alguém que pede estes comportamentos aos alunos, socorrendo-se de instruções e de ordens, ficando de fora como um “capataz” que espera o resultado para o classificar.”.

Mas em que consiste a profissão de professor? Segundo Campos (2003: 73-74), com base no Perfil Geral de Desempenho Docente, o professor é um

(...) profissional cujo conhecimento específico da profissão encontra na investigação uma das suas referências, que constrói as suas práticas de modo adequado à especificidade de cada contexto e à singularidade de cada situação (professor como “problem-solver”), que reflecte sobre a sua prática apoiando-se na investigação e que participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos

De acordo com o Decreto Lei 241/2001 de 30 de agosto, foi definido o perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste documento verificamos que o professor do 1.º Ciclo deve: participar na elaboração e na avaliação do projeto curricular de escola, promover aprendizagens integrando os conteúdos curriculares, os conceitos científicos e respeitando individualidade de cada aluno, partir das vivências e dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos, associar as aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-Escolar, desenvolver com os alunos métodos de estudo e de trabalho, fomentar a autonomia, avaliar de forma adequada as aprendizagens dos alunos,

promover atitudes de respeito por outros povos e culturas, promover a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras e relacionar-se positivamente com a sua turma.

Em relação à Língua Portuguesa, o mesmo documento refere que é o professor do

1.º Ciclo quem:

- *Desenvolve nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal;*
- *Promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral;*
- *Incentiva a produção de textos escritos e integra essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados;*
- *Incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de texto e com diferentes finalidades;*
- *Fomenta nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua, de modo a que as suas competências linguísticas se vão desenvolvendo de forma contextualizada e em interação comunicativa;*
- *Promove nos alunos de diferente língua materna a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua;*

O professor deve desempenhar o seu papel, proporcionando momentos e situações de aprendizagem que potenciam aprendizagens ativas, diversificadas, significativas, socializadoras e integradas. Estas deverão promover o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional, pessoal e moral dos seus alunos para que estes possam ser cidadãos conscientes da posição que ocupam na sociedade. A este respeito, Abrunhosa (2008: 74) afirma que o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve “Proporcionar/garantir, para além da transmissão de conhecimentos e saberes, a construção de valores, atitudes e competências que permitam ao aluno a compreensão e a participação plena da realidade que integram.”.

Capítulo 2:

A transversalidade da Língua Portuguesa

1. Conceito de transversalidade

Como o processo de ensino/aprendizagem se faz através da comunicação, quer oral quer escrita, surge a necessidade de em todo o percurso escolar desenvolver e melhorar as competências linguísticas da criança. Valadares (2003: 13) defende que

(...) tendo em conta que toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística e que os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar, efetivamente, com a língua escrita e falada, então temos de assumir as tarefas de educação linguística como projeto coletivo, transversal.

Mas em que consiste o princípio da transversalidade? No Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, a palavra “transversalidade” é definida como o “Carácter do que atravessa ou está colocado perpendicular ou transversalmente” e “Carácter do que é colateral, do que não é em linha reta.”.

De acordo com Marques (2007: 1), a transversalidade também “Pode ser entendida como uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projetos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas de professores.”. Quer isto dizer que a transversalidade não consiste em introduzir novas disciplinas no currículo, mas sim na forma de orientar e organizar o mesmo, a fim de que seja possível elaborar projetos capazes de integrar e cruzar os diversos saberes.

Para compreender melhor o conceito de transversalidade é pertinente clarificar os seguintes conceitos: pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A pluridisciplinaridade diz respeito à união mínima que pode existir entre duas ou mais áreas curriculares. Para que esta associação seja possível é necessário a coordenação entre os docentes dessas mesmas disciplinas para que possam organizar os conteúdos a ser trabalhados. Esta associação não implica alterações na organização do ensino, pois a integração das disciplinas surge simplesmente ao nível da sequencialidade ou simultaneidade, ou seja, as disciplinas devem trabalhar paralelamente sem que seja necessário a junção de conteúdos e a utilização dos mesmos métodos e estratégias de ensino. Relativamente a isto, Pombo *et al* (1994: 37) referem uma situação prática desta forma de integração curricular.

Será, por exemplo, o caso em que dois (ou mais) professores acordam entre si o momento para trabalhar em aula um assunto comum às disciplinas que leccionam (por exemplo, o tema da hereditariedade em Biologia e em Psicologia), ou assuntos diferentes em cada uma, mas cuja aprendizagem tem, nessas disciplinas, implicações recíprocas (por exemplo, o tratamento da Idade Média na disciplina de História e o estudo da poesia medieval em Português). Desse acordo poderá, por exemplo, resultar que tais assuntos venham a ser trabalhados simultaneamente nas várias disciplinas ou, pelo contrário, que o seu tratamento se faça em momentos sequencialmente organizados.

A interdisciplinaridade traduz-se na combinação e articulação de saberes de uma ou mais disciplinas para estudar de forma completa e pormenorizada um determinado assunto. Segundo o mesmo autor (*Ibidem*), “A interdisciplinaridade ultrapassa a simples coordenação entre disciplinas, caracterizando-se antes por uma combinação dos saberes convocados para o estudo sintético de um determinado assunto ou objeto, sem que, no entanto, se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares.”.

A interdisciplinaridade, ao contrário da pluridisciplinaridade, implica a reorganização do processo de ensino/aprendizagem e um trabalho cooperativo entre os professores envolvidos. A este propósito, Roldão (1999: 44) menciona que “Criar uma cultura interdisciplinar, na escola, não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo.”.

A transdisciplinaridade caracteriza-se pelo elevado grau de integração entre disciplinas. Isto acontece porque se dá a fusão das disciplinas envolvidas. Segundo Pombo *et al* (1994: 13), a transdisciplinaridade, como nível máximo de integração, define-se como:

A unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber. Trata-se de uma forma extrema de integração curricular, impossível nas circunstâncias actuais da nossa prática docente: rompendo as fronteiras entre as disciplinas diferentes envolvidas, ela implicaria profundas alterações no regime de ensino e na organização da escola e suporia uma prévia integração dos problemas curriculares tanto a nível horizontal como vertical.

Para ilustrar os conceitos acima explicitados, o esquema que se apresenta de seguida (Figura 1) representa as diferentes possibilidades de integração curricular.

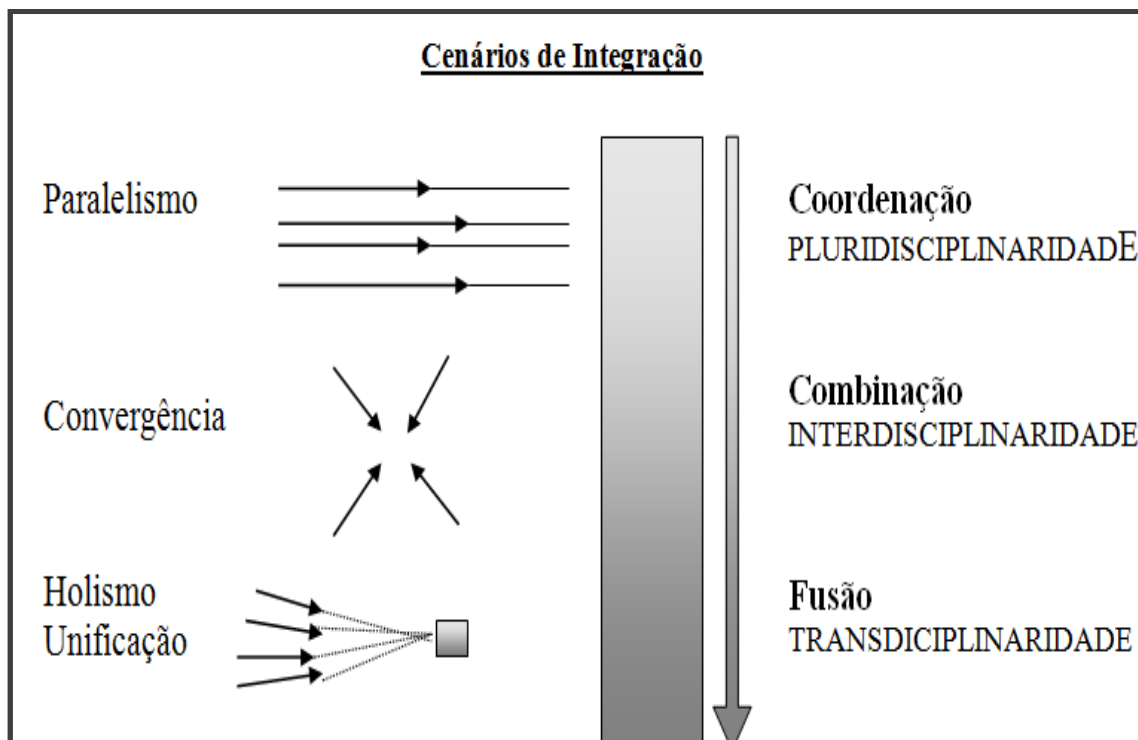


Figura 1: Cenários de integração curricular (Pombo *et al*, 1994: 39)

2. A transversalidade da Língua Portuguesa

“O ensino e a aprendizagem do Português envolvem uma multiplicidade de processos, agências, agentes e circunstâncias que os configuram como realidades complexas.” (Castro, 1989: 13).

Como já referimos no início deste trabalho, a escola de hoje está estigmatizada pelo aumento do insucesso escolar na escolaridade básica. Este tem sido fortemente justificado pelo facto de os alunos não desenvolverem de modo eficaz as competências da área do Português. Posto isto, sendo a Língua Portuguesa a nossa língua de comunicação, urge preparar e formar professores capazes de operacionalizar a transversalidade da língua materna. A este propósito, Castro (2008: 388) alude que:

Num quadro cada vez mais complexo, em que a escola é colocada perante desafios, exigências e pressões a que frequentemente não é capaz de dar a resposta socialmente adequada, e em circunstâncias em que as questões relativas ao ensino do Português aparecem com grande visibilidade, habitualmente pelo lado mais negativo dos diagnósticos, urge construir uma resposta que seja adequada à complexidade dos desafios que se colocam.

Ser competente, nos diversos domínios da língua materna, é crucial para o processo educativo. A Língua Portuguesa tem ganho um lugar de relevo no processo de ensino/aprendizagem já que as competências desta área curricular contribuem para um melhor desempenho nas outras áreas e para a integração social. Nas palavras de Valadares (2003: 31), “A língua Portuguesa, através do desenvolvimento das suas competências essenciais, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas.”.

A língua materna assume, assim, um papel de excelência porque é das áreas curriculares a que mais contribui para aquisição de competências que serão indispensáveis para o sucesso escolar e para a vida em sociedade. Na perspetiva de Fonseca e Fonseca (1997: 152), as competências trabalhadas na área de Língua Portuguesa “(...) contribuem, como uma fatia apreciável, para [a luta contra] o insucesso escolar elevadíssimo que se verifica na escolaridade básica, em Portugal.”. Estes mesmos autores (*idem*: 17-18) salientam que é fundamental um domínio seguro e completo da Língua Portuguesa, uma vez que ela funciona como “(...) suporte e instrumento fundamentais do desenvolvimento cultural, da descoberta e reinvenção do mundo, da capacidade de análise crítica e de participação, da vontade de intervenção, em suma, da capacidade, que se deseja plenamente assumida, de transformação da vida individual e coletiva.”.

Daqui advém a grande importância de se operacionalizar e de se trabalhar a Língua Portuguesa de forma transversal. Relativamente a isto, o Currículo Regional de Educação Básica (2011: 48) refere que “Promover a aprendizagem do Português é uma responsabilidade curricular transversal”, isto é, todas as áreas curriculares devem contribuir para a aquisição e desenvolvimento de competências da área do Português.

A operacionalização da transversalidade da língua exige uma abordagem transversal de todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a transversalidade da língua materna pode manifestar-se, por um lado, através da contribuição prestada pela área curricular de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de competências das outras áreas curriculares e, por outro lado, pelo contributo das outras áreas curriculares para o desenvolvimento de competências que fomentam um melhor domínio da Língua Portuguesa, dado que é através dela que se faz a comunicação entre alunos e professores.

Na primeira afirmação, reconhece-se que as competências adquiridas, na área curricular de Língua Portuguesa, podem e devem ser utilizadas na aprendizagem de

diversos conteúdos das diferentes áreas e domínios. Destaca Neves (2004 : 48) “(...) o facto do processo de ensino/aprendizagem da Língua Materna poder desenvolver competências nos alunos que poderão ser postas ao serviço da aprendizagem doutras disciplinas do currículo e que, conseqüentemente, serão essenciais na sua formação geral.”.

Na segunda asserção, constata-se que todas as disciplinas podem ajudar a criança a dominar melhor a sua língua. Para isso, os docentes devem preparar atividades que permitem não só aprendizagem de um determinado conteúdo como também o desenvolvimento das competências específicas da Língua Portuguesa. A este propósito, Valadares (2003: 31) afirma que “Só desenvolvendo capacidades a nível da leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social.”.

Emília Amor (1993: 9) reforça a importância das duas afirmações acima mencionadas, defendendo que

com efeito se, em princípio, a aprendizagem da língua materna é a intenção que orienta toda a organização das atividades desenvolvidas na aula da respetiva disciplina, é um facto que o aluno é, a todo o momento, exposto e confrontado, nas diversas áreas/disciplinas do currículo, com situações de comunicação que, embora não de modo sistemático, lhe proporcionam diversificadas aquisições aprendizagens de índole linguística.

Ambas as citações, anteriormente referidas, mostram a relação que deve existir entre as várias áreas curriculares a Língua Portuguesa, porque é certo que se trabalharem conjuntamente e se todas contribuírem para o desenvolvimento desta competência permitirão que o aluno alcance o sucesso em todas as disciplinas do currículo. Assim o atesta Pereira (2003: 111) ao afirmar que:

É efectivamente interesse actual da área curricular da Língua Portuguesa estreitar a colaboração com outras áreas de formação (as matemáticas, as ciências sociais e naturais e as artes), no sentido de que a aprendizagem da língua possa ‘permeabilizar-se’ para outras áreas tradicionalmente ditas (apenas) de conteúdo, e que, por sua vez, o ensino nestas possa realmente retirar melhor proveito do melhor instrumento de que se dispõe: a Língua Portuguesa

Para melhor compreendermos a transversalidade da Língua Portuguesa, Neves (2004: 65) ilustrou de forma clara e concisa o esquema que se apresenta abaixo (Figura 2). De acordo com este autor, a língua portuguesa é entendida como o eixo central do currículo, pelo que, quando se operacionaliza a transversalidade da Língua Portuguesa,

promove-se o desenvolvimento integral do aluno, a obtenção de outros conhecimentos e ainda a integração da criança na sociedade em que está inserida.

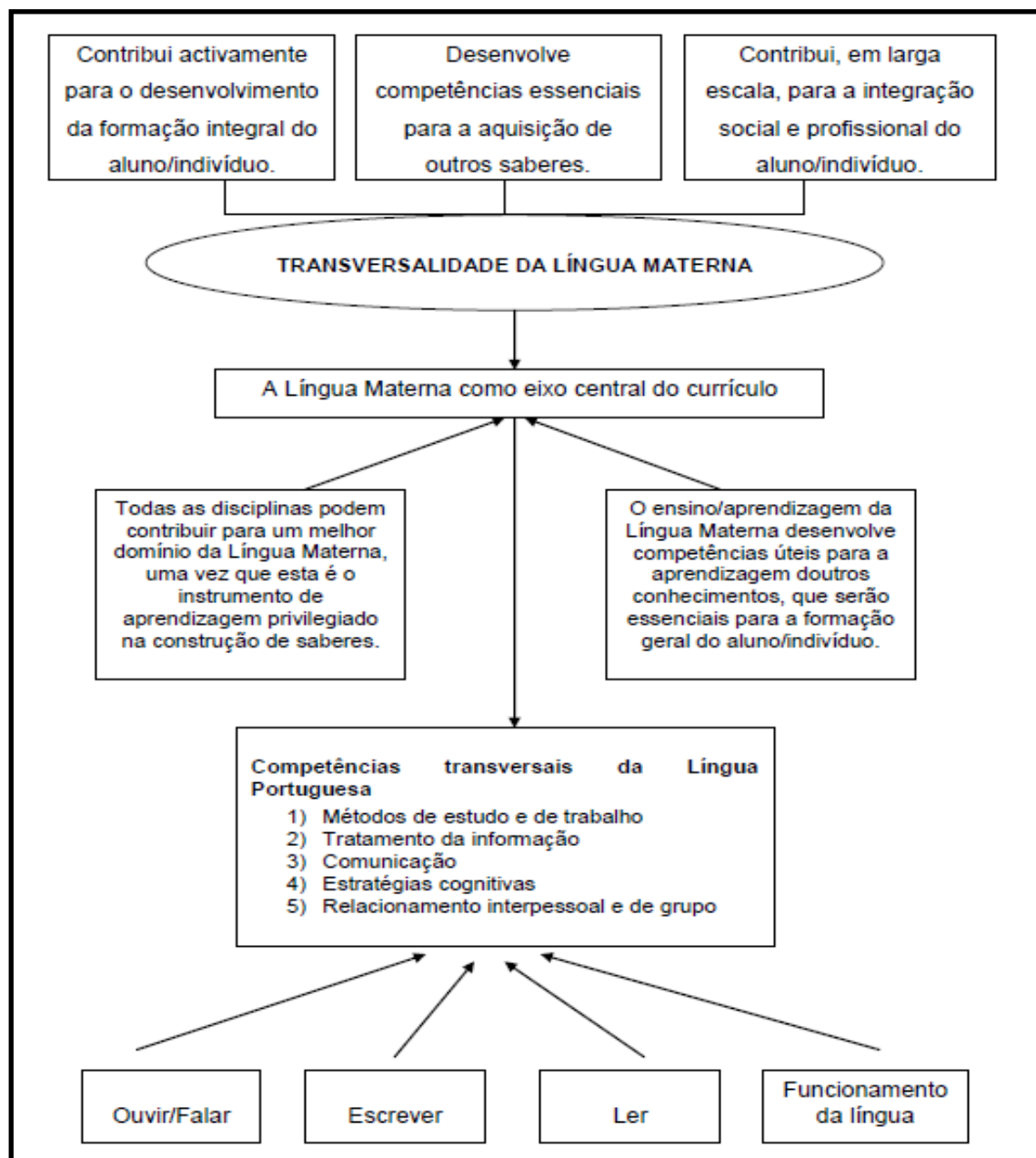


Figura 2: A transversalidade da Língua Portuguesa (Fonte: Neves, 2004)

Em conformidade, para que se possa operacionalizar a transversalidade da Língua Portuguesa, é necessário sensibilizar os educadores/professores para a importância dos benefícios e das vantagens que traz ao processo de aprendizagem. Silva (2000: 365) destaca que é primordial que se reconheça “A importância da Língua

Materna e o seu contributo como disciplina transversal e propedêutica, na escola, diretamente implicada no sucesso ou insucesso das demais disciplinas curriculares”.

Para concluir, recordamos a pertinência que as palavras de Niza (1993: 31) encerram:

Todo o ensino e aprendizagem se estruturam linguisticamente e a fala, a escrita e a leitura constituem fatores fundamentais de desenvolvimento do processo intelectual. Donde a necessidade de que a língua seja entendida, na escola, como instrumento de globalização e de integração. Ela aprende-se em situação, em todas as situações; representa um percurso a efetuar em todas as áreas disciplinares. O seu desenvolvimento deve, assim, encarar-se como um projeto a ser assumido por toda a comunidade educativa.

3. Operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar

Como a Língua Portuguesa é a nossa língua materna, esta possui um carácter transversal a todas as áreas e domínios. A confirmar essa transversalidade, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério de Educação, 1997: 66) ressaltam que a Língua Portuguesa é a “matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas”. Isto significa que a língua materna é a chave que nos permite ter acesso ao conhecimento de todas áreas e do mundo que nos rodeia.

Sendo reconhecida a sua importância para o processo de aprendizagem, é indispensável que se criem condições concretas para que se possa desenvolver a competência linguística e comunicativa da criança. Urge, assim, a necessidade de se operacionalizar a transversalidade da Língua Portuguesa nas atividades que se propõem, a fim de que, simultaneamente, a criança adquira conhecimentos da sua língua materna e das restantes áreas de conteúdo. Em relação a isto, Sebastião e Ribeiro (2009: 4701) afirmam que:

Estas atividades devem integrar os vários domínios, mas, onde, por razões óbvias, pelo menos para nós, essa abordagem deve ser efectuada fazendo uso da transversalidade da língua materna, pois só possuindo um sólido conhecimento e à-vontade no domínio da língua, poderá ser possível às crianças tornarem-se cidadãos efectivamente activos e participativos na sociedade.

Para que as crianças possam ser utilizadores eficientes da sua língua materna, é determinante que, em todas as áreas de conteúdo e nos seus respetivos domínios, se empregue corretamente a Língua Portuguesa. No entanto, isso só é exequível se todos

os educadores de infância estiverem despertos para a importância e para a urgência que existe em se operacionalizar a transversalidade da língua materna. Assim, os educadores devem ser promotores de atividades e de situações que impulsionem o desenvolvimento e a aquisição da língua materna. De acordo com os autores acima citados (*idem*: 4702),

A conscientização e efetivação (por parte dos professores) da necessidade da transversalidade da Língua Materna na abordagem aos diversos domínios permite uma associação profícua entre os diferentes domínios de aprendizagem. É com base neste pressuposto que as atividades planificadas para o nível pré-escolar devem possibilitar uma construção articulada do(s) saber(es), dando assim possibilidade às crianças de rentabilizar as inúmeras competências informais que já carregam que já carregam quando chegam ao Jardim de Infância, enriquecendo, desta forma, o contexto de ensino-aprendizagem do Pré-Escolar.

A comunicação oral assume um papel primordial na Educação Pré-Escolar, visto que este é o meio privilegiado que o educador utiliza para comunicar e interagir com o seu grupo de crianças. Assim, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita contribui, em grande medida, para aquisição de conhecimentos das diversas áreas, já que é através da linguagem oral que o educador explora e desenvolve grande parte dos conteúdos.

A linguagem oral é de carácter transversal a todas as áreas e domínio. De acordo com Rodrigues (2011: 14),

É em contextos verbalmente estimulantes, que lhes permitam conversar, discutir, descrever, experienciar, formular hipóteses e sínteses sobre o real, que as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, sintáctico, semântico e pragmático).

Os momentos de comunicação são assim fulcrais nesta primeira etapa, uma vez que a linguagem, no entender de Sim-sim *et al* (2008: 7), é vista como “Capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social.”. Grande parte do conhecimento que é adquirido, na Educação Pré-Escolar, é através da utilização da linguagem oral.

Ao analisar o documento das Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, elaborado pelo Ministério de Educação (2010), podemos verificar que a linguagem oral é valorizada nas diversas áreas e domínios.

O quadro abaixo (Quadro 1) mostra a relação do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita com as restantes áreas e domínios apresentados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A elaboração deste quadro consistiu na

análise das metas de aprendizagem de cada área de conteúdo, que tem como primordial objetivo destacar a importância da Língua Portuguesa em todas as áreas.

Quadro 1: Relação do domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita com as restantes áreas e domínios.

| Relação do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita com as restantes áreas e domínios. | | |
|--|--------------------------------|--|
| Área do Conhecimento do Mundo | | <i>Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança descreve a importância da separação dos resíduos sólidos domésticos, identificando os materiais a colocar em cada um dos ecopontos</i> |
| Área de Expressão e Comunicação | Domínio Expressão Plástica | <i>Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança emite juízos sobre os seus trabalhos e sobre as formas visuais (obras de arte, natureza, objectos), indicando alguns critérios da sua avaliação.</i> |
| | Domínio Expressão da Dramática | <i>Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança comenta os espectáculos a que assiste, recorrendo a vocabulário adequado e específico e expressando uma interpretação pessoal.</i> |
| | Domínio da Expressão Musical | <i>Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança canta canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsção e acentuação) e da respiração.</i> |
| | Domínio da Matemática | <i>Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança coloca questões e participa na recolha dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em tabelas ou pictogramas simples.</i> |
| Área de Formação pessoal e social | | <i>Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.</i> |

Através da análise do quadro podemos aferir que todas as áreas, à exceção do domínio de expressão motora da área de expressão e comunicação, valorizam a linguagem oral no processo de aprendizagem. Podemos concluir isto, porque nas diferentes áreas espera-se que a criança seja capaz de descrever, de identificar, de colocar questões, de manifestar a sua opinião e as suas preferências, de emitir juízos, de comentar, entre outras. É importante referir que nas metas do domínio da expressão motora apesar de não haver indícios da importância da Língua Portuguesa, sabemos que esta é crucial para a explicação de regras de jogos, para dar instruções, entre outras.

Ao promover-se a transversalidade da língua em todas as áreas e domínios, mais facilmente a criança desenvolve a sua linguagem e aprende que esta é utilizada com finalidades e funções diferentes.

Outro elemento bastante potencializador e transversal a todas as áreas é a leitura. Na Educação Pré-Escolar, a literatura infantil assume um papel muito especial, visto

que, segundo Martins (2011: 2), esta possui “(...) uma capacidade intrínseca de transversalidade”. Neste sentido, a leitura de histórias, de poesias, de lengalengas, de provérbios são encarados elementos essenciais porque, para além de permitir abordar conteúdos das diferentes áreas, são atividades que motivam e captam a atenção das crianças. Nas palavras de Mata (2008: 78), “A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma muito específica.”.

As histórias infantis são uma ferramenta pedagógica de grande potencialidade, visto que não só permitem que a criança contacte com material escrito, como também facilitam a compreensão do mundo em que está inserida. Na perspectiva de Souza e Bernardino (2011:239),

A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

A relevância das histórias infantis transpõe a componente lúdica que estas possuem, pois, para além de proporcionarem o desenvolvimento global das crianças, as histórias ajudam-nas a ultrapassar situações problemáticas da sua vida. A este propósito, Atalaia (2013: 30) afirma “Estas histórias infantis – com os seus dilemas, em busca da verdade ou de um final feliz – antecipam as angústias e aspirações que a criança vive, disponibilizando soluções que, para além de resolverem a história ficcionada, permitem à criança lidar com os seus próprios problemas.”.

Assim, despertando a atenção e o interesse da criança, as histórias infantis permitem que a criança aprenda a resolver os seus próprios conflitos, os seus problemas e a desenvolver a sua personalidade. Carregosa (2012: 3) afirma que, “Para além da formação da personalidade, está na literatura infantil a possibilidade de trabalhar com diferentes disciplinas escolares dentro de um único contexto.”. Recorrendo à leitura de literatura infantil, o educando pode trabalhar e explorar conceitos de todas as áreas, desde a Matemática ao Conhecimento do Mundo. A este propósito, Atalaia (2013: 33) menciona que “Através da literatura infantil, a criança aprende (de forma não categorizada) sobre: História; Geografia; Biologia; os graus de parentesco; as relações

posicionais (esquerda, direita); as cores; os números; os talheres; as divisões da casa; ou as profissões.”.

Promover, desde cedo, o contacto com histórias infantis acarreta bastantes benefícios para as crianças. O facto de permitirem o contato com o mundo da fantasia, de possuírem carácter lúdico, de desenvolverem a personalidade da criança, de possibilitarem a aquisição de conhecimentos de todas as áreas e domínios, de consciencializar a criança para as diferenças e desigualdades, de transmitirem aspetos culturais da sociedade faz com que literatura infantil deva ser bastante valorizada e utilizada na Educação Pré-Escolar. Acredita-se que a literatura infantil permite que a criança estabeleça uma ligação com a leitura e com os livros, como também proporciona o seu desenvolvimento. Como afirma Sequeira (2000: 70), é

Conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança.

O convívio e a exploração de diversas histórias infantis precocemente são experiências enriquecedoras para as crianças porque vão despertando o seu interesse e a sua motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Tal como as histórias, a poesia, as lengalengas, as dramatizações e as canções são recursos importantíssimos para a aprendizagem da Língua Materna, uma vez que conseguem despertar o interesse e curiosidade da criança, devido à existência do carácter lúdico. De acordo com o documento de Orientações para Atividades de Leitura no Jardim de Infância (Ministério de Educação, 2006: 9),

Brincar com os sons, descobrir novas ressonâncias, ouvir e ler pequenas histórias em verso, memorizar os poemas preferidos, desvendar imagens e sentimentos contidos na palavra são actividades de adesão imediata que podem e devem ser introduzidas no universo infantil antes da alfabetização, pois constituem uma excelente forma de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.”.

O texto poético, na Educação Pré-Escolar, desperta o interesse, a curiosidade e a imaginação das crianças e possibilita que estas, aos poucos, descubram e se apropriem da potencialidade da língua materna. De acordo com Neto (2006:19), “A poesia com a sua linguagem polissémica facilita a aquisição de novos vocábulos, estimula o aparelho fonador, o que se repercute na forma como respira e na correta articulação das palavras.”. Ao proporcionarmos a exploração de diversos textos poéticos, podemos tirar

partido do potencial e da riqueza da poesia. Para além de esta permitir aprender de forma divertida e alegre, facilita o contacto com a leitura e com a escrita e o progresso da linguagem oral.

A poesia assume, desta forma, um lugar imprescindível no processo de aprendizagem da língua, como também na aquisição de diversos conhecimentos. A este propósito, Ribeiro (2012: 33) refere que a poesia se apresenta “como uma dimensão lúdica da linguagem, por meio dos jogos poéticos promove a construção de múltiplos conhecimentos.”. Fazendo uso da poesia, conseguimos despertar a atenção da criança para as características do texto poético e facilitamos a aquisição de diversos conteúdos. Isto é possível porque os poemas infantis abordam diversas temáticas, como, por exemplo, problemas das sociedades, os animais, a natureza, os sentimentos, entre outros.

No entanto, para que estes poemas estejam adequados ao grupo de crianças, o educador deve ter em conta as particularidades das suas crianças, como preferências, níveis de desenvolvimento, os conhecimentos, as dificuldades e ritmos de aprendizagem, e os interesses do próprio educador. Caso não respeite as idiossincrasias da classe, terá dificuldades em partilhar com a mesma poemas que as crianças não apreciam. (Ministério de Educação, 2006)

No momento em que as crianças entram para a Educação Pré-Escolar, possuem experiências e vivências diferentes. Logo à partida, há muitas crianças que nunca tiveram oportunidade de explorar um texto poético enquanto outras já foram expostas à leitura e/ou audição de textos desta natureza. Daí que seja da responsabilidade do educador garantir que todas as crianças têm as mesmas oportunidades. Para tal, o educador deve proporcionar contextos que fomentem o interesse pela poesia, visto que, através dela, consegue-se abordar assuntos de diversas temáticas, como também se permite à criança que aprenda e desenvolva a sua linguagem. Como assegura Magalhães (1999: 11), “(...) a poesia, para crianças e para adultos, facilita e muito a aprendizagem da língua.”.

Para além da poesia, as lengalengas e os provérbios permitem descortinar, de forma lúdica, a magnificência da língua materna. Segundo Leal (2009: 3), as lengalengas possibilitam “O desenvolvimento de importantes capacidades de natureza cognitiva, motora e linguística ou artística, estimulando a criatividade e a imaginação da criança, a sua inteligência e a sua capacidade para comunicar e resolver problemas”.

Só por fazerem parte da nossa cultura, os provérbios já ganham importância no processo de aprendizagem, mas para além de transmitirem valores permitem abordar conteúdos de diversas áreas. Teixeira (2014: 73) alude que “Podemos igualmente partir de provérbios para trabalhar com as crianças em idade pré-escolar operações aritméticas, tais como a adição (por exemplo, explorando o provérbio *Grão a grão enche a galinha o papo*) e a subtração (por exemplo, a partir do provérbio *Quem dá e torna a tirar ao inferno vai parar*).”.

Além de tudo o que foi mencionado, é importante que o educador tenha em atenção que deve diversificar as tipologias textuais que apresenta ao seu grupo. Nesse contexto, Santos (2013:167) afirma que “(...) ao ligarmos a diversidade textual à emergência da leitura propomos que as crianças se familiarizem, conheçam e explorem tipos variados de textos para que criem uma motivação autónoma visando apropriar-se de diferentes características, ganhando vontade de querer saber mais sobre o processo de leitura.”. Assim, ao trabalharmos com as crianças as características de cada tipo de texto, podemos abordar conteúdos das diversas áreas e domínios. Exemplo disso é o texto instrucional que permite que a criança trabalhe simultaneamente diversas áreas e domínios como: a linguagem oral e abordagem à escrita, a matemática, a cidadania, o conhecimento do mundo, entre outras. O mesmo autor (*idem*: 109) expõe, ainda, que “(...) a utilização de textos instrucionais tem que estar presente na educação pré-escolar e não pode ser encarada como algo comum porque, como sabemos, é uma tipologia textual bastante usual no quotidiano e queremos educar/ensinar no sentido da autonomia e não de dependência constante do adulto.”.

Para que tudo isto seja possível, o educador deve proporcionar atividades e experiências diversificadas e regulares que potenciem a transversalidade da Língua Portuguesa, permitindo à criança adquirir conhecimentos sobre a sua língua materna e sobre as outras áreas de conteúdo. É decisivo que o educador tenha sempre em mente que “Assim como o Português se revela importante para o sucesso nas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, que não estão diretamente relacionadas com o seu ensino/aprendizagem, também estas têm um papel fulcral no sucesso em língua materna, podendo contribuir para um melhor domínio da mesma.” (Ferreira, 2014: 93).

4. Operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como na Educação Pré-Escolar, a transversalidade da língua materna é vista com grande importância no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, na sociedade em que vivemos, é vital compreender as mensagens orais e escritas e saber comunicar as nossas opiniões, os nossos receios, as nossas críticas, as nossas vontades, os nossos sentimentos, de forma correta e eficaz. Em conformidade, o Programa de Português do Ensino Básico (2009: 12) elucida que,

Sendo a língua de escolarização no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.

Para que seja então possível, operacionalizar a transversalidade da Língua Portuguesa é necessário ter em conta as competências específicas da língua materna, tanto as que se situam no domínio oral como as do domínio escrito, incluindo também o conhecimento explícito da língua, em todas as disciplinas do currículo.

No domínio escrito, estão integradas duas competências fundamentais para todas as áreas curriculares, isto porque em todas as áreas há a necessidade de ler e de escrever.

A leitura assume grande importância na aprendizagem, pois o seu carácter transversal permite que o aluno, através da informação que extrai da sua leitura, adquira e aprofunde conhecimentos e conteúdos das diversas áreas. A este propósito, Valadares (2003: 35) defende que “Dada a importância da leitura na promoção das aprendizagens escolares e no crescimento cognitivo do aluno, parece-nos por demais evidente o carácter transversal que esta atividade deve assumir.”.

É, então, importante que todas as disciplinas tenham o objetivo de fomentar o interesse pela leitura e de contribuir para o desenvolvimento e aquisição dessa mesma competência. Na opinião de Neves (2004: 69), “A sua importância na promoção e construção de saberes e no crescimento cognitivo do aluno é o ponto de partida para esta competência ser alvo de trabalho conjunto em todas as disciplinas.”.

A leitura é, nesta perspetiva, transversal a todo o currículo, já que, segundo este mesmo autor (*ibidem*), “(...) é impossível não se recorrer à leitura em todas as disciplinas”. Isto porque durante várias atividades a criança necessita de ler para extrair

o conhecimento de que necessita. Referimo-nos à leitura de livros para aprofundar a aprendizagem, leitura de enunciados matemáticos, leitura do manual da disciplina, leitura do caderno de estudo, consulta de dicionários e de enciclopédias, realização de pesquisas na internet, leitura de jornais e revistas, entre outras atividades. Castanho (2001: 50) menciona que

Porque as práticas de leitura, desenvolvidas em contexto escolar, são experiências linguísticas às quais se reconhece o desenvolvimento da dimensão cognitiva, facilmente se conclui que a leitura é um ótimo auxiliar no estudo e é o grande alicerce do processo ensino-aprendizagem que se constrói nas escolas, desde a Língua Materna à Matemática.

A leitura é, de facto, fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e para a vida pessoal e social de cada aluno.

Em relação à escrita, Niza *et al* (2011: 15) ressalta que, “Para além da função comunicativa, a linguagem escrita desempenha um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens curriculares.”, quer isto dizer então, que a escrita é um instrumento de aprendizagem não só da área do Português, como de todas as outras áreas do currículo. Estes mesmos autores (*ibidem*) acrescentam que “(...) a escrita constitui-se como a mais poderosa actividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem. Na verdade, escrever não é, simplesmente, um meio de “expressar” ou manifestar o que se aprendeu; constitui, antes, um modo fundamental de realizar a aprendizagem.”.

A não aquisição desta competência contribui, em grande número, para o aumento do insucesso escolar já que esta é decisiva para o desenvolvimento e para o progresso das aprendizagens escolares. É da responsabilidade da escola no seu todo, não apenas da área do Português, ensinar e incentivar os alunos para a utilização correta da língua materna (Castanho, 2001). Como frisa Neves (2004: 73), “Este é um domínio que, por natureza, atravessa todo o currículo, podendo todas as disciplinas contribuir ativamente para o seu incremento.”.

Todas as áreas devem e podem incentivar a escrita, para isso devem proporcionar atividades que integrem a linguagem escrita, como, por exemplo, relacionar a escrita com um trabalho de grupo ou individual, promover escrita de diferentes tipos de texto, desenvolver atividades de pesquisa, proporcionar momentos de escrita no caderno de estudo, elaboração de acrósticos, exercícios de reescrita, exercícios de produção criativa de poemas, exercícios de cópia, entre outras. Nas diversas atividades de escrita que o professor propõe, deve ter o cuidado de valorizar, em todas as áreas curriculares, as seguintes etapas: planificação, textualização e revisão.

No domínio oral é essencial valorizar a compreensão oral e a expressão oral. Ambas são competências transversais pelo que devem ser trabalhadas e desenvolvidas por todas as áreas.

A compreensão oral vai muito para além do ouvir. Para que se possa compreender o que é dito oralmente é necessário ouvir atentamente e descodificar a informação recebida. Se o aluno não for capaz de compreender o que é dito oralmente, não conseguirá, de forma alguma, ter acesso à informação e à mensagem transmitida. De acordo com Valadares (2003: 34), “Atendendo à sua importância no acesso ao conhecimento e na eficácia da comunicação, esta competência revela-se essencial para o sucesso escolar.”.

Salienta-se, assim, a importância de todas as áreas contribuírem para aquisição desta competência. Para isso, o professor deve proporcionar momentos e atividades, onde o aluno tenha que ouvir atentamente e preencher uma grelha, um questionário ou executar um exercício de completamento de espaços. O ditado e a exploração de canções são também atividades que permitem verificar e desenvolver a compreensão oral. Nestas atividades de compreensão, Tavares (2007: 75) refere que “É necessário dar uma tarefa precisa aos alunos antes da audição. Os alunos deverão saber, antes da actividade, quantas vezes vão ouvir o texto que está na origem da mesma.”.

Outra competência de grande relevância para a aprendizagem e para plena integração na sociedade de hoje, é a expressão oral. Desse modo, compete à escola fazer com que os alunos a terminem sabendo comunicar com sucesso nas diferentes situações e contextos. A este propósito, Valadares (2003: 36) expõe que:

Atendendo à importância de que esta competência se reveste em todas as disciplinas, no âmbito da comunicação/interação comunicativa, e tendo em conta que, do seu grau de desenvolvimento, depende, em boa parte, o sucesso escolar dos alunos, torna-se imprescindível que todas as disciplinas proporcionem aprendizagens conducentes a uma expressão fluente.”.

Como “se aprende a falar, falando” (*idem*:37), todas as áreas devem proporcionar situações de aprendizagem que permitam desenvolver e aperfeiçoar esta competência. Como tal, podem desenvolver as seguintes atividades: apresentação de trabalhos, brainstorming, grelha KWL (Know, Want to learn, Learned), simulações, dramatizações, canções, entre outras.

Por fim e não menos importante que as restantes, a competência do conhecimento explícito da língua consciencializa os alunos que, para dominar a Língua

Portuguesa, é necessário compreender e utilizar corretamente as regras gramaticais. Rodrigues (2011: 22) defende que o conhecimento explícito da língua

“É uma competência fundamental, uma vez que, se o aluno não conhecer estas regras, dificilmente se expressará correctamente (tanto na forma oral, como na escrita), além de ter dificuldade em compreender mensagens orais e escritas. Deve igualmente ser desenvolvida em todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), embora o seu lugar de eleição seja a área de Língua Portuguesa.

Desta forma, cabe à escola desenvolver a consciência linguística dos alunos, proporcionando atividades que possibilitem o seu desenvolvimento e a identificação das dificuldades que possuem na utilização da língua materna (Valadares, 2003).

Como as competências acima referidas são transversais a todo currículo, é importantíssimo fomentar, desde cedo, o interesse das crianças para o domínio oral e escrito, a fim de que possam ser utilizadores competentes da sua língua materna. Porém, para que isso possa acontecer, é vital diversificar as práticas pedagógicas e ter em atenção os materiais e recursos que disponibilizamos. Castanho (2006: 99) alude que “O indivíduo que soma insucessos na leitura cria uma aversão natural ao acto de ler. É urgente, portanto, propiciar situações gratificantes de leitura através de materiais e de práticas adequadas às necessidades e aos problemas encontrados.”.

Para além de tudo o que já foi referido, decidimos salientar a importância de utilizar livros de diferentes formatos e dimensões, de recorrer às novas tecnologias e de diversificar as tipologias textuais para o progresso e evolução da aprendizagem dos alunos.

Os livros de grande dimensão são considerados materiais essenciais para o processo de aprendizagem, na medida em que estes cativam a atenção dos alunos e possibilitam a aquisição de diversos conhecimentos. Através da exploração de materiais de diferentes formatos e dimensões, neste caso concreto os livros gigantes, os alunos têm oportunidade de os manipular e de os explorar de forma diferente (Castanho, 2006).

Na aprendizagem da leitura, estes livros assumem um papel de excelência, uma vez que através destes o professor pode fomentar o gosto pela leitura e, principalmente, ajuda os alunos a ultrapassar as grandes dificuldades que apresentam ao nível da leitura. De acordo com Castanho (2006: 99), neste momento, “(...) importa associar às práticas de ensino estratégias de remediação assentes em leituras construídas a partir de livros que garantam o sucesso”, ou seja, é necessário recheiar as nossas salas de aula com materiais pedagógicos capazes de conduzir todos os alunos ao sucesso.

Assim, através do livro gigante, a mesma autora (*idem*: 101-102) salienta que se pode realizar com os alunos:

- i) Exploração dos aspetos paratextuais (autor, editora, título, imagens)
- ii) Exploração do vocabulário (exploração do vocabulário desconhecido)
- iii) Leitura modelada pelo professor (Leitura expressiva do livro gigante)
- iv) Leitura acompanhada. (O professor lê expressivamente algumas frases e os alunos repetem)

Quanto às novas tecnologias de informação e comunicação, estas assumem um papel de relevância na educação, já que vivemos numa sociedade que constantemente recorre às novas tecnologias para obter conhecimento e informação. No entendimento de Delors (1996:164), “As novas tecnologias oferecem, como instrumentos de educação de crianças e adolescentes, uma oportunidade sem precedentes de responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada. As possibilidades e vantagens que apresentam no campo pedagógico são consideráveis.”

Dessa forma, é importante promover o contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação, não só para que os nossos alunos possam ser cidadãos ativos no mundo das tecnologias, mas também porque podem ser promotoras de grandes aprendizagens. Porém, para que tudo isso seja possível, é determinante que o professor saiba tirar partido das potencialidades destas ferramentas.

Recorrendo a utilização das TIC, podemos proporcionar o desenvolvimento das competências específicas da nossa língua materna, quer isto dizer que fazendo uso de materiais em suporte áudio, escrito e visual que as novas tecnologias nos proporcionam, conseguimos promover a aquisição destas competências. Nesta perspetiva, Ramos (2010: 44) salienta que estas “(...) ferramentas bastante importantes na promoção de hábitos de leitura, uma vez que são especialmente atraentes para as crianças.”. Quer isto dizer que através das tecnologias de informação e comunicação podemos utilizar recursos estimulantes, desafiadores e lúdicos que facilitam a aprendizagem dos alunos.

Saber utilizar corretamente as novas tecnologias é determinante para que o aluno consiga inteirar-se na sociedade do século XXI. Assumindo que a sua importância vai para além do contexto escolar, é fundamental que a escola promova este contacto com as novas tecnologias, de forma a educar cidadãos competentes e participativos. De acordo com Ponte (1997: 11),

Tudo indica que o mundo de amanhã será profundamente tecnológico e que no seu seio terão lugar preponderante as tecnologias de informação. Por isso, quem não for capaz de utilizar e compreender minimamente os processos informáticos correrá o risco de estar tão inserido na sociedade do futuro como um analfabeto o está na sociedade de hoje.

Quanto aos textos que se oferece aos alunos, é crucial que o professor tenha em mente que os deve diversificar, de modo a que os aprendizes possam reter e compreender as características e especificidades de cada tipologia. Por outras palavras, é imprescindível familiarizar as crianças com os diversos tipos de textos para que os possam compreender e transferir esses mesmos conhecimentos para outras situações de leitura.

Há diversos tipos de textos que o professor pode explorar com os seus alunos, a fim de que estes se possam apropriar das especificidades de cada um. Quanto a este assunto, o Programa de Português do Ensino Básico (2009: 62) refere que “Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e do não literário”. O quadro seguinte (Quadro 2) apresenta algumas tipologias que devem ser trabalhadas no 1.º Ciclo, devidamente acompanhadas dos objetivos intencionais de leitura.

Quadro 2: Tipologias textuais e respetivos objetivos intencionais de leitura

(Fonte: Sim-Sim, 2007)

| Tipos de textos | Objetivos intencionais de compreensão da leitura |
|---|---|
| Informativos (artigos temáticos, notícias) | Obter informação sobre a vida e sobre o mundo natural e social. |
| Ficção narrativa (histórias, textos de teatro) | Usufruir do prazer da leitura recreativa |
| Poesia | Usufruir prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica |
| Textos instrucionais (receitas, instruções para ação) | Realizar algo de acordo com os procedimentos sequenciais enunciados |
| Biografias | Aprender sobre a vida de alguém |
| Textos epistolares (cartas pessoais, recados, emails...) | Estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções |
| Listagens (texto não compositivo) | Aceder a informação organizada categorialmente |

No entender de Barbosa (2009:54), “Os textos que se leem e escrevem no âmbito do ensino/aprendizagem de todas as áreas curriculares, disciplinares ou não, constituem-se como importante factor de aquisição de saberes a nível escolar e sobre o mundo extra-escolar”. Como a leitura e a escrita são competências transversais a todas as áreas, estas tipologias textuais apresentadas podem contribuir para aprendizagem de

conteúdos de diferente natureza. Pela via da escrita e leitura de um texto informativo, é possível trabalhar conteúdos da área de estudo do meio. Assim, realça-se a importância de todas as disciplinas promoverem estas competências, visto que em todas haverá a necessidade de compreender e de escrever textos com diferentes funções e finalidades. Nesta perspetiva, Gonçalves (2013:78) afirma que “A leitura é utilizada como instrumento para a aquisição de conhecimentos em outras disciplinas/áreas. Todas as áreas (matemática, estudo do meio...) que requerem o uso de textos estão relacionados com a habilidade da leitura.”. Mais uma vez, assim se realça a importância da operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa.

Capítulo 3:

Descrição das práticas transversais realizadas no Estágio

Neste terceiro capítulo do trabalho, focaremos as práticas educativas realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, implementadas sobre o tema que nos propusemos aprofundar neste relatório: A operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta parte do trabalho será dividida em duas partes. Na primeira parte, serão apresentadas as atividades oferecidas na Educação Pré-Escolar e, na segunda parte, as situações de aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. A Prática realizada na Educação Pré-Escolar

É chegado o momento de apresentar as atividades de ensino-aprendizagem que foram realizadas no estágio pedagógico, no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, referente à Educação Pré-Escolar.

Como forma de contextualização, começaremos por uma breve caracterização do meio envolvente, da instituição escolar, da sala de aula e do grupo de crianças com quem realizámos as atividades.

1.1 Caracterização do meio envolvente

A instituição escolar, onde foram realizadas as práticas, está integrada na Escola Básica Integrada Canto da Maia e localiza-se na freguesia de São José, no concelho de Ponta Delgada.

A cidade de Ponta Delgada é bastante rica ao nível social e cultural, visto que possui um vasto número de edifícios culturais e monumentos históricos, como, por exemplo, o Palácio da Fonte Bela, Teatro Micaelense, o forte São Brás, Convento e o Palácio da Conceição, jardins e instituições, nomeadamente várias juntas de freguesia, casas do povo e unidades de saúde.

Esta zona, por estar implantada no meio urbano, é também bastante rica ao nível económico, religioso, educacional e desportivo. Falando em termos económicos, esta área é marcada por atividades de comércio, serviços e de indústrias do Açúcar e do Tabaco. No respeitante à dimensão religiosa, existe a Igreja de S. José, a Igreja de Nossa Senhora da Esperança que integra o Santuário, a igreja do Desterro e a Igreja do Carmo. Quanto à educação, esta localidade possui estabelecimentos que vão desde creches até ao ensino secundário. Por fim, no que diz respeito ao desporto, destaca-se o

Clube Desportivo de Santa Clara que, para além da sua equipa de futebol, tem uma secção de desporto adaptado, ACAPO, onde é proporcionada formação a atletas com deficiência motora, visual e mental.

Todos os aspetos aqui mencionados, que caracterizam a cidade de Ponta Delgada, podem proporcionar às crianças um conjunto de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo. Segundo as OCEPE (Ministério de Educação, 1997: 33), a “Inserção geográfica do estabelecimento de ensino – tem também influência (...) na educação das crianças. As características desta (s) localidade (s), nomeadamente tipo de população (...) serviços e instituições existentes, meios de comunicação social não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes”

1.2 Caracterização da instituição escolar

A instituição escolar situa-se na freguesia de S. José, relativamente perto do centro da cidade de Ponta Delgada, e encontra-se dividida em dois blocos: o bloco A e o bloco B.

No bloco A, funciona uma sala de creche para crianças com dois anos e quatro salas de jardim-de-infância: a sala dos três anos, a sala dos três e quatro anos, a sala dos quatro e cinco anos e a sala dos cinco anos. Nesta área, existem também dois dormitórios (um para as crianças de vinte e quatro meses e outro para as crianças de três anos), três casas de banho para crianças e uma para adultos, um refeitório e uma cozinha.

No Bloco B, podemos encontrar quatro casas de banho, uma dispensa para arrumo de material, um gabinete da coordenação, uma sala de reuniões, uma sala de audiovisuais, uma sala de informática, uma lavandaria, três arrecadações, uma sala de convívio e de refeições para o pessoal.

No que diz respeito a espaços exteriores de lazer, há quatro recreios que se situam anexados às salas de creche e dois outros espaços que são muito mais amplos e utilizados por todas as crianças. Um dos recreios possui um jardim e o outro está equipado com baloiços, túneis e balancés.

1.3 Caracterização da sala de atividades

A organização da sala de atividades é extremamente importante e valorizada na Educação Pré-Escolar, visto que é neste espaço que os alunos têm oportunidade de usufruir e de realizar aprendizagens fulcrais para o seu futuro escolar. De acordo com Formosinho e Andrade (2011: 11), a sala de atividades deve ser “Um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer.”.

A sala, onde decorreu a nossa ação educativa, situava-se à direita do hall de entrada. Esta sala era bem iluminada e arejada, uma vez que possuía duas grandes janelas voltadas para o exterior (Anexo 1).

A sala continha duas mesas redondas com cadeiras suficientes para o grupo, uma arrecadação para arrumação de diversos e dois placards onde as crianças expõem os trabalhos e os projetos da sua responsabilidade. Isto permitiu-nos mostrar e partilhar com os pais todo o trabalho que estava a ser realizado na sala atividades. A este propósito, as OCEPE (Ministério de Educação, 1997: 45) afirmam que “O educador, ao dar conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do processo dos alunos e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre as crianças e adultos.”.

A sala estava organizada em diferentes áreas (cantinhos), onde as crianças podiam brincar, explorar diversos materiais e realizar aprendizagens diversificadas. As áreas presentes eram: o acolhimento, a biblioteca, a garagem, a casinha, o computador, a pintura, a plasticina, o recorte e a colagem, o desenho, jogos de tapete e jogos de mesa. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério de Educação, 1997: 38) explicita que “O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre mudanças a realizar.”. É de salientar que todas as áreas estavam devidamente identificadas, de forma a promover a familiarização da criança com a linguagem escrita. Ao integramos a escrita na rotina diária das crianças e na organização da sala, permitimos o contacto, de forma natural e espontânea, com a linguagem escrita.

Como o número de crianças por área é limitado, existia na sala o “cartaz das áreas” que indicava o número de crianças possível em cada espaço. Este cartaz era preenchido por todas as crianças, pois cada uma deveria escolher a área que desejava e

colocar a sua fotografia na respetiva área. Caso não houvesse lugar disponível, a criança teria que escolher outra ainda com capacidade para a receber.

A área da casinha era um local que potenciava o jogo simbólico, uma vez que enquanto a criança brinca explora a sua imaginação e interpreta situações e comportamentos que observa nos adultos. Nas palavras de Fernandes (2012: 14),

Na área da casinha predomina o jogo simbólico, com materiais diversos que oferecem múltiplas possibilidades de faz-de-conta, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana e situações imaginárias. Como também se pode observar este espaço pode também contribuir para um desenvolvimento de temas como a família, o corpo humano, as diferenças sexuais, as partes da casa entre outros temas.

A área da casinha permitia que a criança se expressasse e comunicasse de forma natural e espontânea com os outros, possibilitando a exploração livre de diferentes materiais e utensílios. As OCEPE (Ministério de educação, 1997: 60) salientam a importância de os educadores oferecerem que promovam “diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos livremente.”.

A área da biblioteca era constituída por uma estante de livros, por uma mesa e dois bancos. Nesta área, a criança tinha a possibilidade de escolher os livros e de os explorar num local cómodo e acolhedor. Esta área era essencial para a aprendizagem da escrita, visto que, segundo Martins e Viana (1997: 58), “Se queremos leitores fluentes, há que providenciar o contacto precoce com o livro, de modo a estimular o desenvolvimento de inúmeras competências básicas para que a aquisição da leitura e da escrita não constitua uma tarefa difícil e penosa para a criança, que a conduzirá à desistência.”.

A área da plástica, a área do desenho, a área da pintura e a área do recorte e colagem eram espaços relacionados com o domínio de expressão plástica. Em todas estas zonas, as crianças tinham os materiais necessários à sua disposição, podendo manipular e usufruir dos mesmos com toda a liberdade. Segundo as OCEPE (Ministério de Educação, 1997: 62), para potenciar grandes aprendizagens é necessário “(...) uma organização adequada do espaço, um ambiente cuidado e são enriquecidas pela diversidade e qualidade dos materiais disponibilizados.”.

A área do computador era constituída por um computador e duas colunas. Nesta área, as crianças tinham oportunidade de realizar várias atividades, como, por exemplo: jogar jogos, visualizar vídeos, ouvir canções, ver filmes, entre outras.

A garagem é um espaço que continha um tapete, uma garagem, automóveis e uma cesta de animais.

O espaço dedicado aos jogos de tapete e a área dos jogos de mesa eram duas zonas que permitiam à criança desenvolver conhecimentos de diversos domínios e as suas aptidões. Mas, para que isso possa acontecer, é necessário que o educador tenha em atenção aos jogos que oferece, para que as crianças possam alcançar os objetivos desejados. Na perspetiva de Pereira, Palma e Nídio (2009: 109)

O jogo, através dos seus inúmeros brinquedos, possibilita às crianças a construção de facetas do seu desenvolvimento, considerando-se que, de entre um sem número de possibilidades tão importantes para o seu crescimento, ao jogar, elas aprendem o mundo, experimentam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações do quotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações de conflito.

A área do acolhimento, local confortável e acolhedor, era constituído por um tapete, onde todas as crianças, inclusive a educadora, se sentavam em forma de círculo para dar início à rotina matinal. Esta rotina consistia no preenchimento de vários quadros. Havia o quadro para registo de presenças e do tempo, o quadro “Quantos somos” e o quadro do mês. Todos estes instrumentos eram utilizados diariamente, permitindo recapitular os nomes, os números e o mês do ano. Outros registos, também presentes na sala, levavam as crianças a compreender o que podiam fazer em cada momento, que espaços poderiam ser utilizados e prever o que fariam a seguir. De acordo com Formosinho *et al* (2007: 66), “A consistência da rotina explicitada pelo adulto, leva à segurança e independência da criança, uma vez que esta interioriza a sequência da rotina, organizando, assim, o seu tempo e as suas atividades”. A rotina, instituída diariamente junto das crianças, é a que se apresenta no quadro seguinte (Quadro 3).

Quadro 3- Rotina diária da sala dos 4 anos

| Tempo | Atividades |
|--------------------------|---|
| 9:00h às 9:30h | <u>Acolhimento:</u> Escolha do Chefe Canção dos Bons Dias Preenchimento do quadro de presenças e do tempo Preenchimento do Quadro “ Quantos somos” Preenchimento do quadro do mês |
| 9:30h às 10:25h | Realização de atividades, de acordo com a planificação elaborada |
| 10:25h às 11:00h | Lanche da manhã e recreio |
| 11: 00h às 11:55h | Realização de atividades, de acordo com a planificação elaborada |

| | |
|-------------------------|--|
| 11:55h às 13:45h | Almoço e recreio |
| 13:45h às 15:00h | Conclusão das atividades Atividade livre Arrumação da sala |

Durante a nossa atividade prática, tivemos o cuidado de ter em conta a rotina trabalhada pela educadora e a organização da sala. Sempre que possível, procurámos ter em atenção, nas nossas intervenções, todas as áreas da sala, possibilitando e fornecendo materiais alusivos à temática que estava a ser abordada. Uma das áreas que teve mais ênfase foi a área da biblioteca, visto que tentámos deixar materiais de dimensão e formato diferente que abordavam conteúdos de diversas áreas de conteúdo.

1.4 Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças, com o qual trabalhamos no pré-escolar, era constituído por quinze crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos. No mesmo, estava referenciada uma criança com necessidades educativas especiais. Das quinze crianças, oito eram do sexo feminino e sete do sexo masculino. A maior parte das crianças já frequentava a instituição escolar há dois anos, salvo a criança com NEE que estava a frequentar esta escola pela primeira vez.

Em geral, as crianças desse grupo eram muito participativas, alegres, curiosas, empenhadas, interessadas, ativas e autónomas nas atividades que lhes eram propostas. As crianças conheciam bem a sua rotina diária, bem como as regras que tinham que cumprir na sala de atividades.

Este grupo mostrava dificuldades em expressar-se oralmente, no entanto, apesar deste obstáculo, as crianças revelaram-se sempre motivadas para partilhar as experiências pessoais, as suas ideias e os seus interesses. Durante as nossas práticas pedagógicas, procurámos criar situações e momentos em que as crianças tivessem oportunidade de comunicar oralmente.

A criança com necessidades educativas especiais possuía apoio personalizado. Este apoio era dado por uma professora de educação especial, três vezes por semana, com duração de 45 minutos para cada sessão, e centrava-se essencialmente no desenvolvimento da linguagem oral e das relações interpessoais. Durante a realização das atividades com o grupo, esta criança apresentava disponibilidade para a realização

das atividades e revelava interesse e motivação, especialmente nos jogos de associação, de memória, de encaixe e puzzles.

Nas atividades propostas, o grupo mostrou-se sempre muito receptivo e dinâmico, verificando-se que conseguiam, no geral, realizar todas as atividades com sucesso.

1.5 Atividades realizadas na Prática Educativa

Durante a realização da prática pedagógica, tivemos o cuidado de ter em conta as características pessoais de cada criança, do grupo, na sua totalidade, e do contexto educativo. Tivemos estas preocupações para que nos fosse possível dar resposta às necessidades e interesses do grupo e proporcionar o desenvolvimento global e integral de cada criança.

Tendo em conta o tema eleito para abordar neste relatório – a transversalidade da Língua Portuguesa, procurámos desenvolver um conjunto de atividades que operacionalizassem essa mesma transversalidade, de modo a permitir que as crianças aprendessem conteúdos das diversas áreas e, simultaneamente, desenvolvessem conteúdos da área de expressão e comunicação, mais especificamente do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Ao longo de todas as intervenções, propiciámos aprendizagens diversificadas, ativas, socializadoras, integradoras e significativas, com o intuito de promover o crescimento cognitivo, pessoal e social de cada criança. Para além disso, tivemos sempre em mente a necessidade de conceber situações de aprendizagem lúdicas para que mais facilmente o grupo adquirisse os conhecimentos e os saberes transmitidos e desenvolvesse a sua linguagem oral.

Todo o trabalho que foi desenvolvido teve por base as observações do grupo, já que foi durante o tempo de observação que tivemos a possibilidade de conhecer as necessidades, as dificuldades, os interesses, as motivações, a rotina diária do grupo e o funcionamento da sala de atividades.

As atividades práticas foram realizadas durante cinco intervenções pedagógicas. O quadro seguinte (Quadro 4) apresenta, de forma sucinta, a calendarização das intervenções realizadas.

Quadro 4: Calendarização das intervenções práticas

| Dias | Tema a abordar |
|--------------------------|-------------------------|
| 17 e 18 de Março | O dia e a Noite |
| 31 de Março e 1 de Abril | Comemoração “ A Páscoa” |
| 28 e 29 de Abril | A Família |
| 12 a 16 de Maio | Animais |
| 27 e 28 de Maio | Livro |

Das várias situações de aprendizagem realizadas, decidimos seleccionar cinco, as quais serão apresentadas, devidamente acompanhadas de uma análise e de uma reflexão.

Situação de aprendizagem 1: *História O sol e a lua*

Esta atividade foi realizada na primeira semana de prática que decorreu nos dias 17 e 18 de março de 2014. Esta intervenção, que teve como principal conteúdo o dia e a noite da área do conhecimento do mundo, foi articulado com as comemorações do dia do pai.

A primeira atividade realizada com as crianças, para abordar este conteúdo, foi a exploração de uma história que tinha como título “O sol e a lua”. Para apresentar esta história e para cativar a atenção das crianças, foi criado um livro de grandes dimensões, também denominado, na literatura da especialidade, por *big book*.

Desde logo, as crianças mostraram-se entusiasmadas com a apresentação do livro, à semelhança de muitos outros, pois sempre revelaram um enorme interesse na audição/leitura de histórias infantis. Para suscitar ainda mais o interesse das crianças, decidimos realizar a leitura deste livro em três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Esta história explica às crianças como surge o dia e a noite e a sua importância para a vida. Para além disso, esta história realça a relação que existe entre as personagens pai e filha.



Figura 3: Big Book “O sol e a lua”

A fase de pré-leitura, tal como está prevista em Castanho (2006), consistiu na exploração dos elementos paratextuais (capa, título, ilustração), com o objetivo de levar

as crianças a preverem as personagens e o assunto retratado na história. Para iniciar esta exploração surgiram algumas perguntas: Quais serão as personagens da história?, Sobre o que nos falará esta história?, O que acontecerá ao sol e à lua?.

Com base na observação da ilustração, as crianças fizeram uma previsão de quem seriam as personagens da história. Assim, durante o diálogo, surgiram as seguintes ideias (cf. Quadro 5):

Quadro 5: Diálogo sobre as personagens da história “O sol e a lua”

- Depois de verem as imagens da nossa história, quais serão as personagens? (estagiária)
- Eu acho que é a nuvem e o sol (criança)
- A lua também é uma personagem. Ela está na capa do livro. (criança)
- Muito bem. Então, na vossa opinião, há 3 personagens: o sol, a lua e a nuvem. (estagiária)
- Também vimos um homem e uma menina. Eles estão sentados num sofá. (criança)
- A lua e o sol devem ser amigos. (criança)
- Como podem saber se eles são amigos? O que fazem os amigos? (estagiária)
- Brincam muito (criança)
- E contam muitos segredos. (criança)

Na fase da leitura, as crianças mostraram-se bastante atentas e interessadas, visto que queriam conhecer as personagens da história e identificar o assunto da mesma. Ao longo da leitura, fomos revendo e sequenciando os acontecimentos principais da narrativa, por forma a confirmar ou infirmar as previsões iniciais.

O momento de pós-leitura foi reservado para confrontar mais uma vez as ideias iniciais, levantadas no momento de pré-leitura, e para dar a possibilidade às crianças de falarem sobre o seu próprio pai, exemplificando e descrevendo as atividades que mais gostam de realizar com ele e mencionando em que partes do dia podem concretizar tais ações.

Este momento proporcionou às crianças uma excelente oportunidade de comunicação e de interação, já que o grupo teve oportunidade de partilhar, oralmente, com os colegas as suas próprias vivências. Nesta fase, foi notório o grande envolvimento das crianças que, apesar das dificuldades, se esforçaram e revelaram boa disposição e vontade em partilhar com todos as atividades que realizam com o seu pai.

Após este diálogo e com base na história, as crianças tiveram possibilidade de construir, em grande grupo, um cartaz que tinha como intuito diferenciar as atividades mais direcionadas para o dia ou para a noite. Para a elaboração deste, existia a caixinha das surpresas. Dentro da caixa, havia imagens com atividades/tarefas que se realizam durante o dia ou à noite. As crianças, uma de cada vez, tiveram oportunidade de retirar

da caixa uma imagem. De seguida, foi solicitado que descrevessem a imagem e explicitassem em que parte do dia (dia ou noite) se pode ou se deve realizar aquela atividade. É importante mencionar que algumas crianças sentiram dificuldades em descrever a imagem, pelo que intervimos com o objetivo de auxiliar e de dar sugestões.

Ao longo da realização desta atividade, as crianças tiveram oportunidade de expandir o seu vocabulário, de treinar a construção frásica de forma natural e contextualizada, estimular o interesse pela leitura, contactar com o material icónico-verbal, desenvolver a sua linguagem oral e de adquirir diversos conhecimentos.



Figura 4: Cartaz

Nesta atividade, a principal dificuldade identificada foi gerir a participação das crianças. Isto aconteceu pelo facto de as crianças mais participativas quererem constantemente mostrar que tinham compreendido e assimilado os conteúdos abordados, enquanto as crianças mais tímidas e reservadas permaneciam em silêncio. A estagiária durante a atividade sentiu necessidade de impor várias vezes as regras e de apelar à participação das crianças mais inseguras.

O facto de a sala possuir o cantinho da biblioteca permitiu-nos deixar, na sala, os livros e textos que iam sendo explorados e trabalhados em grande grupo. Isto possibilitou também que, nos momentos de atividades livres, as crianças os pudessem consultar novamente e explorá-los.

A leitura de histórias é assim fundamental na Educação Pré-Escolar, uma vez que estas trazem benefícios para o desenvolvimento global da criança. Assim, para além de motivarem e despertarem o interesse da criança para a leitura, conseguem proporcionar o desenvolvimento integral da criança.

Através dessa atividade, verificamos a importância da transversalidade da Língua Portuguesa, pois através de uma história infantil e da utilização da linguagem oral, as crianças assimilaram, com sucesso, os conteúdos principais desta intervenção prática.

Situação de aprendizagem 2: A Poesia

A terceira intervenção prática, realizada a 28 e 29 de abril, teve com conteúdo principal a Família e esteve associada ao dia da mãe que se comemorava no domingo seguinte. Esta atividade centrou-se na leitura e exploração do poema intitulado “Para ti Mãe”

Ao explorar a poesia, na educação pré-escolar, consegue-se mostrar à criança de forma lúdica a riqueza e a potencialidade da nossa língua materna. Sobre isto, Ribeiro (2012: 31) afirma que “A descoberta da linguagem deve ser algo estimulante e valorizado através do jogo com os sons, com as palavras, proporcionando o prazer de brincar e descobrir, pois a poesia constitui um meio privilegiado para despertar a criança para a língua materna, estabelecendo uma relação lúdica entre a criança e a sua linguagem.”.

Como o poema a ser explorado era ilustrado, numa primeira fase realizou-se a exploração das imagens presentes, bem como do próprio título do poema.

Assim, na fase de pré-leitura, as crianças tiveram oportunidade de se expressar oralmente sobre o significado da ilustração presente e sobre a relação que se podia estabelecer entre as imagens e o título do poema. Como o título do poema era “Para ti mãe”, as crianças centraram-se no que poderiam oferecer à mãe através da observação das imagens. Do conjunto de sugestões, destacamos as seguintes ideias: “Podia dar à mãe uma estrela”, “Eu acho que ela vai dar uns sapatos”, “Ela vai oferecer o céu”, “A menina vai dar à mãe umas asas”, entre outras.

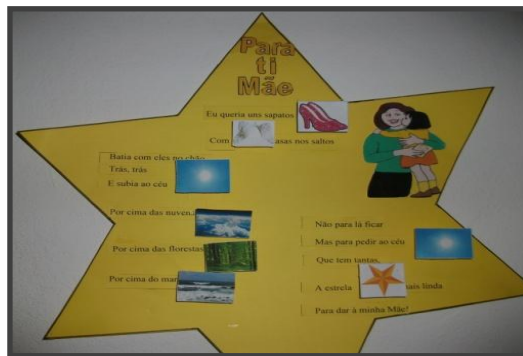


Figura 5: Poema *Para ti mãe*

Na fase de leitura, as crianças mostraram-se bastante atentas e revelaram bastante interesse em participar na leitura do poema. Isto aconteceu porque tivemos o cuidado de associar imagens ao texto escrito. Assim, a cada verso lido as crianças repetiam cheias de entusiasmo. No final da leitura, destacou-se um grupo de crianças que conseguiu recitar algumas estrofes do poema.

Após a leitura, estabeleceu-se um momento de diálogo, no decorrer do qual as crianças tiveram oportunidade de falar sobre a sua própria mãe, debruçando-se

principalmente sobre o que mais gostariam de oferecer à mãe. Foi também pedido às crianças que destacassem uma palavra que descrevesse a mãe. Surgiram, neste momento, respostas como as que apresentamos no Quadro 6.

Quadro 6: Diálogo sobre a mãe

-Para a menina do poema, a mãe é a estrela mais bonita do céu. Agora têm que pensar como é que é a vossa mãe. (estagiária)
-A minha mãe é uma flor. (criança)
-Uma flor! (estagiária)
-Sim, é uma rosa vermelha e cheirosa. (criança)
-A minha mãe é linda como uma borboleta. (criança)
-A minha é o sol. (criança)

Tal como na fase anterior, este momento também suscitou nas crianças uma enorme vontade de participação. Após este momento, cada criança tinha que decorar uma estrela onde ficariam registadas as palavras que descreviam a mãe. Posteriormente, estas foram colocadas no painel do nosso poema. Como existia um placard à porta da sala, decidimos expor lá o painel do nosso poema, para que as mães, no momento em que fossem levar ou apanhar as crianças à sala de atividades, tivessem oportunidade de apreciar o trabalho realizado pelas crianças.



Figura 6: Decoração da estrela



Figura 7: Painel da comemoração do dia da mãe

Após a decoração da estrela, as crianças tiveram que descrever a mãe, utilizando uma palavra que completasse a seguinte frase “A minha mãe é....”. Esta frase foi registada na estrela pela estagiária. Sentimos que este momento foi prejudicado pelo facto de se ter falado disso anteriormente. As crianças tenderam a repetir as palavras que tinham sido mencionadas pelos colegas. Para que isso não tivesse acontecido, deveríamos ter questionado cada criança individualmente. Assim, cada uma ter-se-ia exprimido de forma natural e espontânea, sem correr o risco de ser influenciada pelos contributos dos colegas.

Com a exploração deste poema, verificamos que as crianças ficaram bastante entusiasmadas. Até as crianças mais tímidas revelaram-se bastante participativas e interessadas. Por este motivo, decidimos criar o projeto intitulado “A caixinha dos poemas”.

Com base neste projeto, fomos explorando, ao longo das intervenções pedagógicas, vários poemas que abordavam diferentes assuntos e temáticas das diversas áreas de conteúdo. Após a exploração, cada poema foi colocado na caixinha que estava disponível para consulta na área da biblioteca. Desta forma, as crianças tiveram a oportunidade de dar continuidade ao trabalho realizado nas áreas/cantinhos da sala.



Figura 8: Caixinha dos poemas

Situação de aprendizagem 3: A receita “O gelado da avó”

Ainda no âmbito da terceira intervenção, foi confeccionada, com as crianças, a receita de “O gelado da avó”. Esta atividade estava relacionada com o baú mágico que tinha várias recordações da avó, entre elas a receita de um gelado. Para dar início à confeção, a receita foi lida para que as crianças conseguissem identificar o que era necessário para a sua realização.

Após este momento, colocamos em cima da mesa todos os ingredientes e utensílios que eram necessários e questionamos as crianças sobre quais seriam os ingredientes e os utensílios a usar (cf. Quadro 7).

Quadro 7: Diálogo sobre os ingredientes e utensílios necessários.

- Em cima da mesa, temos os ingredientes e os utensílios. Quais são os ingredientes? (estagiária)
- Os ingredientes são os alimentos de que precisamos para fazer o gelado. (criança)
- Precisamos de iogurtes e de leite. Não sei dizer o nome. (criança)
- Então os nossos ingredientes são: os iogurtes de morango e o leite condensado. E o que são utensílios? (estagiária)
- Servem para mexer o gelado. (criança)
- Não servem só para mexer o gelado. Vamos ver que utensílios estão aqui. (estagiária)
- Temos uma colher. (criança)
- E para que servirá a colher? (estagiária)
- Para mexer o gelado. (criança)
- E mais? (estagiária)

-Não sei o nome! (criança)
-É uma marmita. Nela vamos colocar o gelado para depois ir ao congelador. (estagiária)
-E temos uma tigela. (criança)
-Isso mesmo, já vimos os ingredientes e os utensílios que precisamos para a nossa receita. (estagiária).

Com esta exploração, pudemos constatar que as crianças conheciam grande parte dos ingredientes e dos utensílios, à exceção da lata de leite condensado e da marmita.

Esta atividade permitiu várias situações de diálogo e a distribuição de tarefas, como, por exemplo, quem coloca os ingredientes no recipiente e quem os mistura. Permitiu igualmente fazer pedidos (podes dar a colher, se faz favor?), fazer a descrição dos ingredientes (este iogurte é de pedaços de morango), contar (quantos iogurtes se colocou no recipiente?) e planear o que se pretendia fazer a seguir.



Figura 9: Confeção da receita



Figura 10: Finalização da confeção

Após a confeção do gelado, passou-se ao momento do registo da receita. Para tal, foi iniciado um diálogo com as crianças, partindo de questões como: que ingredientes foram necessários? que utensílios tivemos de utilizar? o que é que fizemos primeiro? E depois? A partir destas questões, as crianças recordaram-se dos passos que havíamos seguido para a confeção da receita.

Este momento da atividade permitiu verificar que as crianças conseguiram assimilar o novo vocabulário (leite condensado, marmita) e apropriar-se de todas as etapas necessárias para a preparação da sobremesa.

Após este diálogo, passamos ao registo da receita. A elaboração deste registo foi realizado numa cartolina dividida em duas partes. Numa das partes registamos os ingredientes e na outra registaram-se os procedimentos necessários para a sua confeção.

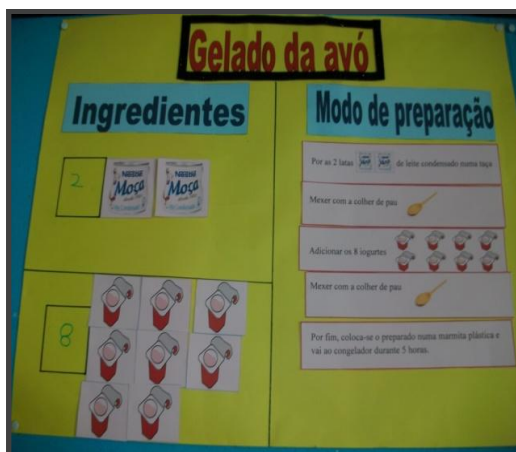


Figura 11: Cartaz da receita



Figura 12: Registo da receita

Na parte dos ingredientes, as crianças tiveram de escrever a quantidade de ingredientes necessários e colocar o número respetivo de imagens, ou seja, como a receita levava duas latas de leite condensado as crianças tiveram que escrever o número dois e colocar duas imagens que representavam as duas latas de leite condensado.

Na parte dos procedimentos, as crianças tinham 5 cartões, nos quais estavam escritas as etapas que tinham que ser realizadas para a confeção da receita. Alusivo ao texto de cada cartão, havia imagens que ilustravam de forma clara e exata o texto escrito. Com a leitura e interpretação das imagens, as crianças conseguiram dar sentido ao texto apresentado, quer isto dizer, que através da leitura imagética as crianças conseguiram compreender o que estava escrito em cada cartão.

Ao terminar o registo, as crianças procederam à leitura da receita. Começaram por referir os ingredientes necessários e a sua quantidade e posteriormente mencionaram a ordem da sua preparação.

Um aspeto que pensamos ser relevante mencionar é o facto de, no dia seguinte, uma das crianças ter partilhado com o grupo que tinha confeccionado a receita com os pais. A própria mãe referiu-nos que a criança tinha chegado a casa muito entusiasmada porque tinha aprendido a realizar a receita de um gelado muito saboroso.

Esta atividade foi bastante motivadora para as crianças, pois, para além de permitir trabalhar e explorar conhecimentos das diversas áreas de conteúdo, possibilitou particularmente trabalhar a linguagem oral, a leitura e a escrita. Ao trabalhar diferentes tipologias textuais, neste caso um texto instrucional, as crianças vão se apercebendo de que a linguagem escrita apresenta diversas funções e utilidades. Relativamente a isto, Mata (2008: 17) afirma que “A apropriação da funcionalidade da linguagem escrita

também poderá contribuir significativamente para a atribuição de valor e importância à leitura e à escrita.”. Quanto mais a criança se apropriar da funcionalidade e da utilidade da escrita e da leitura mais motivada e entusiasmada se sente para participar em experiências de aprendizagem que envolvam a leitura e a escrita.

Apesar de a atividade ter corrido com sucesso, tal como nos referiu a educadora cooperante, poderíamos ter tirado mais partido da mesma, ao trabalhar com as crianças outros conceitos, relativos à área do conhecimento do mundo. Neste caso poderíamos, por exemplo, ter aproveitado para abordar os conceitos de sólido e líquido.

Toda a nossa ação foi realizada na própria sala de atividades, por se tratar de um espaço relativamente amplo, o que facilitou bastante a movimentação dos alunos para a realização da receita. É necessário também realçar que esta atividade só foi possível por existir um congelador na escola.

Situação de aprendizagem 4: História “O dia em que o galo não acordou”

A temática dos animais foi trabalhada na quarta intervenção que se realizou na semana de 12 a 16 de Maio. Para dar início a este conteúdo, utilizámos a história infantil “O dia em que o Galo não acordou” de Rosário Alçada Araújo, referenciada no Plano Nacional de Leitura.

Como não tínhamos a história em livro, decidimos apresentá-la às crianças utilizando a “televisão mágica”, feita por nós em cartão. Este foi um excelente recurso, uma vez que, ao ser uma novidade na sala, as crianças ficaram entusiasmadas e em pleno silêncio para compreender como iria funcionar a televisão.



Figura 13: História *O dia em que o galo não acordou*

Antes da leitura da história, as crianças tiveram ocasião de dialogar sobre os animais que conheciam e as suas características, bem como sobre o tipo de animal que se pode ter em casa ou não e o porquê. Este diálogo partiu das questões: que animais conhecem? que animais têm em casa?, todos os animais podem viver nas nossas casas?, Que nome dar aos animais que vivem em nossa casa?, entre outras.

Após este momento de partilha, procedemos à leitura da história que falava sobre os animais que vivem na quinta e que, num determinado dia, o dia em que o galo não acordou, decidiram não realizar os trabalhos habituais da quinta. Através da história, as crianças conseguem identificar características dos animais e perceber que estes podem viver numa quinta.

No momento de pré-leitura, foi explorada, com as crianças, a primeira imagem da televisão que representava a capa do livro. Esta estratégia de leitura foi conduzida, conforme se apresenta no Quadro 8.

Quadro 8: Diálogo sobre a história “*O dia em que o galo não acordou*”

-Olhando para a nossa televisão, que história acham que irão ver? (estagiária)
-Deve ser uma história de animais. (criança)
-E porquê? (estagiária)
-Porque tem muitos animais. (criança)
-Todos concordam ou alguém tem outra opinião? (estagiária)
-Eu acho que a história fala de um burro que tinha um chapéu. (criança)

Após a leitura, foi feita a exploração oral da história, acompanhada das seguintes questões: quais são as personagens da história? O que aconteceu aos donos da quinta? Qual era a preocupação da tia Maria? Por que motivo o galo não acordou?.

No decorrer das perguntas, as crianças revelaram-se muito participativas, querendo todas falar ao mesmo tempo. Por este motivo, surgiu a necessidade de impor a regra de levantar a mão e esperar pela sua vez para falar, a fim de que todas as crianças, principalmente as mais inseguras, tivessem oportunidade de participar.

A partir desta história, foi possível abordar o conceito de animais domésticos vs. animais selvagens. Para avaliar se as crianças tinham assimilado estes conceitos, recriamos, em grande grupo, uma quinta e uma selva na sala. Para a construção da quinta e da selva, todas as crianças sentaram-se no tapete, em círculo, e tiveram oportunidade de retirar de uma caixinha a imagem de um animal. Dentro da caixa havia animais domésticos e selvagens. Ao longo da atividade, cada criança teve que identificar o animal do seu cartão (doméstico ou selvagem) e referir algumas características.



Figura 14: Construção da selva



Figura 15: construção da quinta

Concluídas as tarefas, as crianças pediram que estas estruturas fossem colocadas na área da garagem, a fim de que, nos momentos de atividades livres, pudessem brincar e usufruir deste material.

Durante toda a atividade, foi gratificante ver o entusiasmo das crianças, pois, para além de se mostrarem muito recetivas aos novos materiais e recursos, revelaram boa disposição e interesse na realização da atividade.

Situação de aprendizagem 5: *Elaboração de um folheto*

A elaboração de um folheto surgiu, ainda, na quarta intervenção prática, que, tal como já referi, estava relacionada com a temática dos animais. Tão importante quanto conhecer e identificar os animais é ter conhecimento sobre a importância de os proteger e de os cuidar.

Assim, para despertar, nas crianças, comportamentos e atitudes de respeito para com os animais, decidimos promover a vinda de um voluntário da Associação Portuguesa de Animais à sala de atividades. Esta visita à sala teve como intuito transmitir para o grupo a importância de respeitar, cuidar e de adotar um animal. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997: 23), “Não só a família, como também o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens.”. Resumidamente, se tirarmos partido dos benefícios do nosso meio envolvente, podemos proporcionar às

crianças momentos valiosos e de grandes aprendizagens. É de realçar que o facto da escola se situar relativamente perto do centro da cidade facilitou, e muito, o contacto necessário com um voluntário da APA (Associação Portuguesa de Animais), por nós convidado, que se prontificou a ir à escola.



Figura 16: Visita da APA

Trouxe consigo animais para a sala, podendo as crianças ver e mexer nos mesmos. Perante a explicação dada pelo nosso convidado, facilmente as crianças se aperceberam da necessidade de cuidar e proteger os animais. Esta experiência entusiasmou de tal maneira as crianças que todas queriam pegar nos animais ao mesmo tempo.

Após a visita, em conjunto com as crianças, refletimos sobre o que tinham aprendido com o convidado. Assim, concluímos, através do diálogo, que as crianças ficaram bem cientes não só de que é necessário proteger e cuidar dos animais, mas também do modo como devemos cuidar deles.

Como esta temática cativou todas as crianças, decidimos, no dia seguinte, elaborar um folheto onde seriam registados os cuidados que foram indicados pelas crianças. Assim, cada criança ficou responsável por decorar e ilustrar o seu folheto.



Figura 17: Construção do folheto

A construção desse folheto tornou-se realmente importante para as crianças, pois sabiam que o iam levar para casa, como forma de sensibilizar os pais e a restante família para a importância de preservar os animais.

Durante a atividade, verificamos que, fruto do entusiasmo das crianças, estas se esqueciam de cumprir as regras da sala, o que dificultou em parte o controlo do grupo. Certas

crianças não respeitavam a sua vez de falar, não davam oportunidade às restantes de partilhar as suas ideias e não permitiam que os pares brincassem com os animais. No

final desta intervenção, sentimos a necessidade de rever e de relembrar as regras da sala e de realçar a importância de respeitar os colegas.

Com toda esta atividade conseguimos despertar a consciência da criança como também trabalhar conteúdos de diversas áreas. Mais uma vez, é demonstrada a relevância da Língua Portuguesa para a aquisição de diversos conhecimentos, daí que seja realmente importante promover a transversalidade da língua materna.

2. A Prática realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste tópico do trabalho, à semelhança do anterior, exporemos as atividades páticas que foram concretizadas no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada II, referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. É importante mencionar que as situações de aprendizagem que irão ser passíveis de descrição e reflexão, foram desenvolvidas numa turma de 4º ano de escolaridade.

Antes de as apresentar, à semelhança do que já foi feito para o pré-escolar, desenvolveremos uma caracterização sintetizada do meio envolvente, da instituição escolar, da sala de aula e da turma com quem efetuámos as atividades.

2.1 Caracterização do meio envolvente

A escola, onde realizámos a nossa prática pedagógica, situa-se na freguesia de São Sebastião. Esta freguesia confronta com o mar e com as freguesias de São Pedro, Fajã de Cima, Arrifes e São José.

Na freguesia de São Sebastião, existem inúmeros serviços e instituições privadas e públicas que contribuem para o desenvolvimento da cidade. Ao nível cultural, esta é uma freguesia bastante abonada, uma vez que possui vários edifícios históricos, tais como: o Jardim e Palácio de Sant’Ana, o Jardim de José do Canto, a Igreja Matriz de São Sebastião, a Igreja de Todos os Santos ou do “Colégio” dos Jesuítas, a Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada, o Convento de Santo André e Museu Carlos Machado, o Recolhimento e Igreja de Santa Bárbara, o Recolhimento e Ermida de Sant’Ana, a Sinagoga, as Portas da Cidade, os Paços do Concelho, a Ermida de São Brás, Casa Museu Dr. Armando Cortes Rodrigues Cortes Rodrigues/ Casa da Escrita/ Instituto Cultural de Ponta Delgada, Casas brasonadas, casa de Residência da Rua do Contador e a Casa da residência da Avenida Gaspar Frutuoso.

Tendo em conta toda a riqueza destes lugares, é fundamental que a escola promova experiências de aprendizagem que possibilitem a articulação de conteúdos com a exploração destes espaços históricos.

2.2 Caracterização da Escola

A instituição escolar, onde decorreu o estágio, está integrada na Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Este estabelecimento de ensino oferece as valências de Educação Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição escolar, a que me refiro, possui educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta escola, existem três salas de Educação Pré-Escolar, duas salas do primeiro e segundo ano e três salas de terceiro e quarto ano de escolaridade.

A escola desenvolve-se em dois pisos. No primeiro, situam-se as salas de Educação Pré-Escolar, um ginásio, a arrecadação de material desportivo, a sala de Atelier de Tempos Livres, a biblioteca, a sala dos UNECA, duas salas do 1º ano, duas salas do 3º ano, as casas de banho, o refeitório e a cozinha. No segundo piso, encontram-se a sala das assistentes operacionais, as salas do 2º ano e do 4º ano, casas de banho e um espaço de lavatório.

Quanto ao espaço exterior, nele existe um campo de futebol e um espaço bem amplo ao redor de toda a escola, onde os alunos podem brincar e correr nas horas de intervalo. É importante mencionar que este recreio é partilhado por todas as crianças da escola e que não está equipado com material adequado.

2.3 Caracterização da sala de aula

A sala, que recebeu as nossas práticas, situa-se no segundo piso. Esta sala é muito espaçosa e iluminada, visto que possui duas grandes janelas voltadas para o exterior (Anexo 2).

A sala comporta vinte e cinco armários, cacifes, um quadro de giz, jogos didáticos, uma secretária com computador, um lavatório, um fantocheiro, um globo e doze mesas. Ao lado do quadro, e no final da sala, existem placards onde podemos afixar os cartazes e os trabalhos elaborados pelos alunos.

Em relação à disposição das mesas na sala, estas estão dispostas em três filas e em cada uma é composta por três mesas. Na primeira fila, estão sentados seis alunos, na

segunda, estão cinco e, na última, quatro alunos. Os lugares foram atribuídos segundo a ordem alfabética dos nomes.

Para a realização de trabalhos e de atividades, os alunos utilizam cadernos em tamanho A4. Em cima da mesa têm sempre os seus manuais, o caderno de Estudo do Meio e de Português, o caderno de Matemática e o caderno de estudo. Nos cacifos, ficam guardados os materiais que não são utilizados nas atividades normais do dia a dia. Num dos armários, existem capas de argolas identificadas com o nome de cada aluno. Nestas são colocadas as fichas e outros trabalhos que os alunos produzem.

Relativamente ao horário da turma, os educandos iniciam as aulas às nove horas e terminam às quinze horas, à exceção de dois dias (terças e quintas feiras) em que finalizam às quinze horas e quarenta e cinco minutos.

O quadro que abaixo se faz notar (cf. Quadro 9) apresenta o horário da turma com quem realizámos a nossa prática pedagógica.

Quadro 9: Horário da turma

| Horas | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
|-------|----------------|-----------------|-------------------------------|--------------------|-----------------|
| 9:00 | Português | Matemática | Português | Matemática | Inglês |
| 9:45 | | | | | Educação Física |
| 10:30 | Recreio | | | | |
| 11h00 | Matemática | Estudo do Meio | Educação Física | Português | Estudo do Meio |
| 11:45 | | Inglês | Expressão Musical e Dramática | | |
| 12:30 | Almoço | | | | |
| 13:30 | Estudo do Meio | Português | Matemática | Estudo do Meio | Matemática |
| 14:15 | Cidadania | | | | Português |
| 15:00 | | Educação Física | | Expressão Plástica | |
| 15:45 | | | | | |

Nas nossas práticas pedagógicas, tivemos o cuidado de respeitar o horário da turma e a organização da sala para não desestabilizar as crianças. Ao longo da prática, conseguimos tirar partido das vantagens da nossa sala, uma vez que esta possibilita facilmente a deslocação de mesas e de cadeiras para os trabalhos de grupo, a projeção de trabalhos, a dramatização de histórias, afixar trabalhos e cartazes, entre outras.

Mais importante do que a apresentação da sala de aula é a caracterização dos alunos cujo descritivo surge de seguida.

2.4 Caracterização da turma

A turma alvo da minha prática frequenta o 4º ano de escolaridade e é constituída por quinze alunos, sendo que nove deles são do sexo masculino e seis do sexo feminino. É importante referir que um elemento do sexo masculino está sinalizado com necessidades educativas especiais. Quanto à idade, constatamos que a maioria dos alunos possui 9 anos de idade. Do conjunto, apenas três deles possuem dez anos de idade e dois de oito anos. Relativamente ao local onde vivem, verificou-se que quase todos residem no concelho de Ponta Delgada.

O facto de a maioria dos alunos estar junta desde o 1º ano de escolaridade fez com que a turma se unisse e se relacionasse muito bem entre si. Para além disso, a coincidência de a educadora cooperante os acompanhar também desde o 1º ano contribui fortemente para esta ligação e para a aproximação que existe entre todos os elementos da turma.

Neste coletivo, há crianças bastante participativas, empenhadas e interessadas que estão num nível de aprendizagem muito bom. Há alunos médios, capazes de executar e de realizar as atividades; no entanto, não demonstram iniciativa, nem autonomia no desempenho das mesmas. Na turma existem também alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentam o apoio educativo na área da Matemática e da Língua Portuguesa.

Quanto às motivações do grupo pelas áreas curriculares, no geral, todos os alunos demonstram mais interesse pela área de Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Por sua vez, a Matemática é a área de que os alunos menos gostam.

A turma em questão encontra-se a desenvolver conteúdos e competências do 4º ano, exceto o aluno com necessidades educativas especiais que se encontra no primeiro nível de aprendizagem na Matemática (1º ano de escolaridade) e no segundo nível (2º ano de escolaridade) na área de Língua Portuguesa. Esta criança tem um currículo individualizado, sendo diariamente acompanhada por uma técnica e duas vezes por semana por um professor do núcleo de educação especial. Este aluno é bastante simpático e alegre. Durante o tempo de observação, constatamos que o mesmo gosta de se relacionar com os outros colegas e de participar em atividades que envolvam toda a turma. Durante as atividades demonstra empenho e interesse, apesar de necessitar constantemente de ajuda para conseguir concluir as tarefas.

2.5 Atividades realizadas na Prática Educativa Supervisionada

Tal como no Pré-Escolar, no decorrer das nossas atividades, tivemos em conta as especificidades dessa turma para que assim as nossas propostas fossem adequadas ao nível de cada criança e para que conseguíssemos promover o desenvolvimento das diversas competências. Para além disso, tivemos a preocupação de desenvolver a expressão oral das crianças, visto ser uma necessidade identificada na turma.

As atividades desenvolvidas tiveram como intuito operacionalizar a transversalidade da Língua Portuguesa, tema de estudo deste relatório, para que, assim, as crianças adquirissem simultaneamente competências do Português e das restantes áreas curriculares. Todo o trabalho que foi realizado com esta turma teve por base as observações do grupo e o diálogo com a educadora cooperante, uma vez que foi através dessas que pudemos constatar as maiores dificuldades do grupo, bem como as suas maiores motivações. As atividades práticas decorreram ao longo de 5 intervenções pedagógicas. O quadro seguinte (cf. Quadro 10) expõe, de forma breve, a calendarização das intervenções realizadas.

Quadro 10: Calendarização das temáticas a abordar com os alunos do 4º ano.

| Semana | Conteúdos | | |
|--|--|--|---|
| | Português | Matemática | Estudo do Meio |
| De 6 a 8 de outubro | -O diálogo -Família de palavras, palavras simples e palavras complexas -Educação literária “A Princesa e a Ervilha” | -O milhão: leitura e decomposição - Múltiplos e divisores | - A pele |
| De 20 a 24 de outubro (Semana intensiva) | -Produção de textual (planificação, textualização e revisão) -Nomes (próprios, comuns e comuns coletivos), adjetivos e verbos -Educação literária “A Princesa e a Ervilha” | - Sólidos geométricos - Retas | - Os sismos - Inundações e secas |
| De 3 a 5 de novembro | -Texto poético -Flexão em número e género dos nomes e adjetivos -Educação literária “Serafim e Malacueco na corte do Rei Escama” | -Multiplicação por 2 algarismos: -Divisão inteira e divisão exata: termos da divisão. | - A chegada de romanos e povos bárbaros - Muçulmanos |

| | | | |
|-------------------------------|---|---|---|
| De 17 a 19 de novembro | -Texto descritivo -Determinantes artigos definidos e indefinidos -Educação literária “Serafim e Malacueco na corte do Rei Escama” | -Divisão por 2 -Divisão por 2 -Frações : adição, subtração e representação em reta numérica | -Segunda dinastia -A expansão portuguesa -A descoberta do caminho marítimo para a Índia e para o Brasil |
| 1 a 3 de dezembro | - Pronomes pessoais -Educação literária “Vermelho/Verde/ Amarelo” | -Consolidação de conteúdos lecionados como preparação para a realização das fichas de avaliação sumativa. | -O século XIX -O fim da Monarquia e Implantação da República |

De todas as situações de aprendizagem proporcionadas aos alunos, selecionamos cinco, as quais iremos descrever e analisar de seguida.

Situação de aprendizagem 1: Visualização de um vídeo

A segunda intervenção da prática pedagógica foi realizada na semana de 20 a 24 de outubro e teve como conteúdo a abordar, na área de estudo do meio, os sismos. Como na nossa sala existe um computador, decidimos projetar e apresentar um vídeo, retirado da internet, designado de “Tinoni e Companhia - Quando a terra tremer”. A escolha desse vídeo, deveu-se ao facto de este abordar, de forma clara, simples e completa, a importância de saber agir corretamente antes, durante e depois da ocorrência de um sismo. Para além disso, é uma excelente ferramenta não só por captar a atenção das crianças, como também por facilitar a compreensão de conceitos e a aquisição e desenvolvimento de determinadas competências. Sobre este particular, recordamos as palavras de Ponte (2002: 2)

as TIC constituem, assim, uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar. Mas representam também um suporte do desenvolvimento humano em numerosas dimensões, nomeadamente de ordem pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional. São também, convém sublinhá-lo, tecnologias versáteis e poderosas, que se prestam aos mais variados fins e que, por isso mesmo, requerem uma atitude crítica por parte dos seus utilizadores.

Antes de iniciar esta experiência de aprendizagem, a estagiária explicou à turma como iria decorrer toda a atividade. Assim, antes da visualização, a estagiária reforçou a ideia de que iriam assistir ao vídeo duas vezes e que deveriam estar com o máximo de

atenção porque, posteriormente, teriam de responder a um questionário sobre o filme. Este questionário (Anexo 3) era constituído por 5 questões: 3 de escolha múltipla, 1 de ordenação e 1 de resposta aberta.

Durante a visualização do filme, a turma revelou-se bastante atenta e interessada. Para além de se sentirem motivados para a visualização do filme, queriam responder acertadamente a todas as questões do questionário.

Após a visualização, foi entregue a cada criança o questionário e foi dado tempo para que respondessem às questões. Nesta etapa foi tido em atenção o ritmo de trabalho de cada aluno, dando-se assim a todos a oportunidade de terminar o questionário. Após a sua conclusão, realizámos a correção do questionário. Todas as crianças queriam participar e contribuir com a sua resposta ao mesmo tempo, sendo necessário impor e relembrar as regras da sala de aula.

De forma a sistematizar toda a informação que tinham assimilado, em grande grupo, elaboramos um cartaz. Para dar início ao cartaz, os alunos dialogaram sobre como o iriam organizar. A conversa que mantive com os alunos, encontra-se disponível no Quadro 11.

Quadro 11: Diálogo sobre a organização do cartaz

-Como vamos organizar o nosso cartaz? (estagiária)
-Acho que o nosso cartaz deve ser dividido em 3 partes. (criança)
-E o que colocaríamos em cada parte? (estagiária)
-Numa parte, podíamos escrever o que devemos fazer antes do sismo. (criança)
-Podíamos pôr também o que devemos ter no nosso kit de emergência. (criança)
-E nas restantes partes, que informações vão colocar? (estagiária)
-Na segunda parte, podíamos pôr o que devemos fazer durante o sismo. (criança)
-E, na última parte, colocamos o que fazer depois dos sismos. (criança)

Após esse diálogo, passamos à construção do cartaz, referindo que o mesmo foi dividido em 3 partes com o objetivo de salientar a importância de saber agir antes, durante e depois de um sismo. A elaboração desse cartaz permitiu, mais uma vez, verificar que os alunos tinham conseguido compreender e assimilar a informação necessária.

Ao refletirmos sobre a realização desta atividade podemos afirmar que o aspeto a melhorar seria o questionário. Para além de ter sido um pouco extenso, chegamos à conclusão que não deveria ter existido nenhuma questão aberta. Se persistíssemos nesta ideia, dever-se-ia ter visualizado novamente o vídeo.

Todo este trabalho desenvolvido foi bastante importante para os alunos, pois, como vivemos numa ilha, onde pontualmente ocorrem sismos, torna-se crucial que os

alunos tenham conhecimento de como e devem agir nestes momentos. É também importantíssimo referir que, através dessa situação de aprendizagem, conseguimos trabalhar e desenvolver a competência de compreensão oral, a escrita e a expressão oral e a leitura.

Situação de aprendizagem 2: *Construção de cartazes*

Na segunda intervenção prática, para além dos sismos, foi abordado com os alunos as inundações e as secas. Para trabalhar este conteúdo, a turma foi dividida em 4 grupos, sendo que dois deles trabalharam as inundações e os outros dois exploraram as secas. Na constituição dos grupos, tivemos o cuidado de integrar em cada grupo alunos com desenvolvimento cognitivo diferente para que estes, entre si, partilhassem conhecimentos e se esforçassem conjuntamente para ultrapassar e minimizar as dificuldades. Johnson, Johnson e Holubec (1993, citados por Lopes & Silva, 2010: 142), “(...) referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas”.

Aos grupos foram entregues dois folhetos, elaborados pela proteção civil, que explicavam a ocorrência desses dois fenómenos e as precauções necessárias. A cada grupo foi pedido que construíssem um texto informativo num cartaz, onde deviam explicar o essencial sobre esses fenómenos, para que quem o lesse soubesse agir em ambas as situações. Para a elaboração, os alunos tinham que ler, selecionar e organizar a informação relevante dos folhetos para depois resumir e registar o essencial no cartaz.

Na concretização deste trabalho, as crianças mostraram-se bastante ativas, interessadas e empenhadas, visto que todas as crianças revelaram uma enorme vontade em participar no registo da informação do cartaz.

No geral, todos os grupos revelaram-se bastante autónomos e empenhados na concretização desta tarefa. No entanto, sempre que necessário, a estagiária apoiava os alunos, dando-lhes sugestões, tanto ao nível da seleção da informação como no registo escrito do cartaz para que fossem melhorando e aperfeiçoando determinados aspetos.

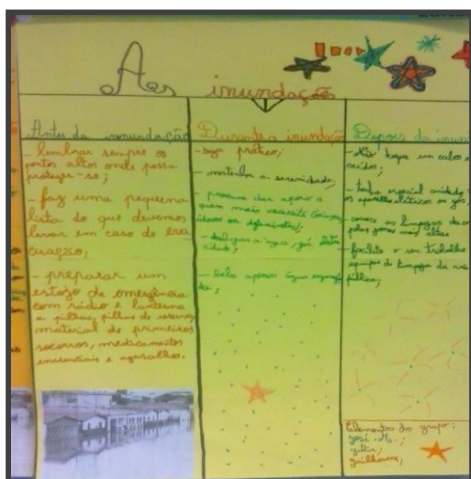


Figura 18: Cartaz sobre as inundações

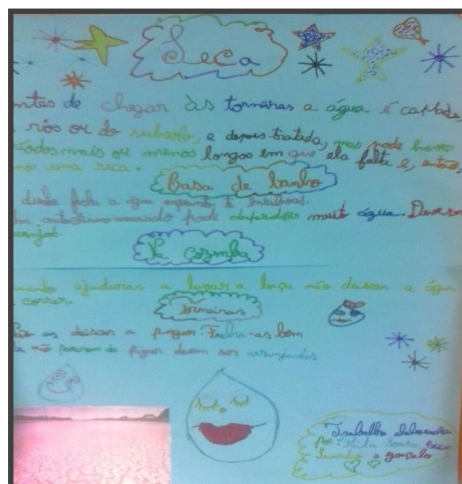


Figura 19: Cartaz sobre as secas

Durante a exploração do tópico, surgiram vários diálogos entre a estagiária e os grupos de trabalho. Abaixo apresentámos um exemplo (cf. Quadro 12.).

Quadro 12: Diálogo entre a estagiária e um grupo de trabalho

- Que fenómeno estão a estudar? (estagiária)
- Ficamos com as secas. (aluno)
- Como estão a organizar o vosso cartaz? (estagiária)
- Primeiro vamos explicar o que são as secas e porque é que estas acontecem. (aluno)
- E depois vamos falar da importância de poupar a água. (aluno)
- Vamos explicar alguns cuidados que devemos ter nas nossas casas para poupar água. (aluno)

Terminada a construção dos cartazes, os alunos procederam à apresentação oral dos mesmos.

Neste exercício, todos os elementos tiveram que participar. No geral, todos os grupos conseguiram transmitir a informação necessária, permitindo assim que todos aprendessem em que consistia cada fenómeno, como os poderiam prever e como deveriam agir durante e depois desses acontecimentos.



Figura 20: Apresentação oral dos cartazes

Ao refletir sobre a atividade é importante ressaltar as dificuldades que surgiram durante a sua realização. Uma das dificuldades identificadas esteve relacionada com o facto de terem sido entregues dois folhetos a cada grupo sobre a mesma temática. Isto fez com que os alunos tivessem dificuldade em selecionar a informação essencial para a

construção do cartaz. Esta dificuldade poderia ter sido ultrapassada se a estagiária tivesse facultado apenas um folheto a cada grupo.

Também constatamos que os alunos sentiram dificuldade em adequar o tamanho da letra à dimensão da cartolina utilizada para a construção do cartaz. Apesar da estagiária ter chamado a atenção dos alunos, estes continuaram a escrever com uma letra pequena para a extensão do cartaz.

Estas dificuldades fizeram com que nos fosse difícil gerir o tempo, já que os alunos necessitaram de mais tempo do que o previsto para a realização da atividade.

Apesar de todas as dificuldades, esta atividade permitiu às crianças realizarem aprendizagens importantes. Em primeiro lugar, importa referir que os alunos foram levados à descoberta, uma vez que eles próprios tinham que selecionar conhecimentos e saberes necessários para a construção do cartaz. Em segundo lugar, é importante realçar que o trabalho de grupo deu azo a que os alunos partilhassem conhecimentos e experiências uns com os outros. Em terceiro lugar, registamos o facto de as crianças terem ficado consciencializadas para a importância de saber agir nestas duas situações. Por fim, podemos concluir que esta atividade conduziu ao desenvolvimento de conteúdos da área de estudo do meio e, ao mesmo tempo, à promoção de competências da área do Português. Com efeito, durante a atividade, os alunos tiveram que ler para extrair do texto toda a informação importante, registá-la de forma clara e sistematizada no cartaz e proceder à sua apresentação oral.

Situação de aprendizagem 3: *Escrita de um texto descritivo*

Esta experiência de aprendizagem decorreu na quarta intervenção prática (de 17 a 19 de novembro) e consistiu na elaboração de um texto descritivo, de forma individual, pelos alunos. Esta atividade tinha como objetivo trabalhar com os alunos as características de um texto descritivo e, mais uma vez, levar as crianças a escrever um texto, tendo em conta as três fases da escrita: planificação, textualização e revisão. Na perspetiva de Rodrigues (2012: 11)

A escrita é um processo cognitivo comunicativo que culmina na produção de uma composição escrita, envolvendo a mobilização de estratégias requeridas para gerar um texto, resultantes de ações realizadas desde o momento em que se decide escrever sobre um determinado tema até ao momento em que se reescreve a última versão do texto.

Antes de proceder à escrita, os alunos tiveram oportunidade de ler e de explorar um texto descritivo para que assimilassem as características dessa tipologia textual. O

texto descritivo entregue descrevia uma personagem importante da História de Portugal. Após a exploração do texto, a turma em conjunto registou, no caderno de estudo, as características desse tipo de texto para que mais tarde lhes fosse possível estudar e esclarecer as dúvidas que pudessem existir.

Como queríamos que as crianças realizassem um texto descritivo sobre uma personagem histórica foi-lhes pedido, na intervenção anterior, que realizassem uma pesquisa sobre uma das personagens já estudadas na História de Portugal. Para a concretização dessa pesquisa, foi entregue aos alunos um guião com questões orientadoras, a fim de que conseguissem recolher toda a informação necessária para a escrita do texto.

Passando para a fase da escrita, a estagiária explicou oralmente que queria que os alunos escrevessem um texto descritivo, individualmente, e que respeitasse o plano de escrita que seria entregue a cada aluno. Este plano estava dividido em 3 partes (Anexo 4). Na primeira parte, correspondente à etapa de planificação, os alunos tinham que registar num quadro as características físicas e psicológicas da personagem que ia ser descrita. Na segunda fase, etapa de textualização, os alunos escreveriam o texto, tendo em conta o que haviam planificado na etapa anterior. Por fim, na etapa de revisão, os alunos tinham que rever todo o texto de forma atenta e verificar se esta estava de acordo com as questões constantes no guião.

Após a escrita, os alunos mostraram vontade de apresentar os seus textos aos colegas. Desse modo, decidimos proporcionar um momento de partilha, em que os alunos tiveram a oportunidade de ler e de dar a conhecer aos seus pares a personagem histórica que tinham trabalhado.

Ao refletir sobre esta actividade, constatamos que os alunos sentiram dificuldade em retirar e seleccionar a informação importante do trabalho de pesquisa para a elaboração do texto descritivo. Para além disso, constatei que há determinados alunos que demonstraram ter muitas dificuldades em transpor as suas ideias e conhecimentos para a linguagem escrita na fase da textualização. Importa referir que, no geral, todos os alunos desvalorizaram a etapa de revisão do texto. No nosso entender, teria sido gratificante se, no momento de revisão do texto escrito, os alunos tivessem corrigido o texto de um colega, de modo a despertá-los para a importância desta etapa. Segundo Rodrigues (2012: 30) “O principal objetivo na revisão de um texto é levar o seu autor a compreender as imperfeições cometidas e a reformulá-las. Este deverá (...)

empregar técnicas e recursos variados, tais como: marcas para identificar tipos de erros, uso de dicionário, autocorreção, correção entre pares, entre outros.”.

Com o trabalho desenvolvido nesta atividade, os alunos tiveram a possibilidade de realizar uma pesquisa na internet e de elaborar um texto descritivo sobre uma personagem da história de Portugal. Dessa forma, trabalharam ao mesmo tempo conteúdos da área de Estudo do Meio e da área do Português.

Situação de aprendizagem 4: *Concurso “ O grande matemático ”*

Na última intervenção prática, tínhamos como objetivo consolidar, na área da Matemática, todos os conteúdos que já haviam sido trabalhados, de modo a que os alunos os pudessem rever, relembrar e esclarecer as dúvidas ainda existentes. Para tal, decidimos concretizar um concurso designado de “O grande Matemático” para que as crianças trabalhassem estes conteúdos de forma lúdica. A este propósito, Duarte (2011:17) afirma que “No ensino da Matemática devem proporcionar-se actividades desafiadoras, agradáveis e divertidas, contudo, estas também devem ser sérias e significativas de forma a motivar o aluno na sala de aula e consecutivamente na escola.”.

Para dar início ao concurso, a estagiária explicou as regras, salientando que este era para ser realizado individualmente, que não podiam partilhar com os colegas as respostas e que deveriam ler atentamente todos os enunciados para que entendessem claramente o que era pedido.

Foi também explicitado que teriam 30 minutos para a realização e que, no final do concurso, os alunos receberiam um certificado de participação e o aluno que ganhasse receberia o certificado de vencedor.

É importante referir que a turma ficou bastante entusiasmada e motivada com o concurso, uma vez que a maioria dos alunos eram bastante competitivos.



Figura 21: Certificado de participação

Após a explicação, a estagiária entregou a cada aluno as questões do concurso, uma folha de rascunho e a folha de resposta. O concurso era constituído por 14

questões, todas elas de escolha múltipla. Em algumas questões era necessário efetuar determinados cálculos para se chegar à solução correta. Na folha de resposta, estava a numeração das questões, onde os alunos deveriam colocar a letra correspondente à solução correta.

Durante a realização da atividade, verificámos que os alunos com mais dificuldades na área da Matemática necessitavam de mais tempo, para que conseguissem responder a todas as perguntas com mais calma e segurança. Acho que o facto de terem que terminar em 30 minutos fez com que alguns alunos se enganassem em alguns cálculos e se precipitassem na escolha da opção correta. Para colmatar esta dificuldade, seria necessário dar mais tempo para a realização da atividade ou, então, elaborar concursos com níveis de dificuldade diferentes, de modo a que fosse possível dar resposta às necessidades dos alunos.

No final do concurso, procedeu-se à sua correção e verificou-se que a aluna vencedora apenas errou uma questão. Com esta atividade pudemos aferir que existem alunos que estudam regularmente os conteúdos, que há alunos que assimilaram com sucesso os conhecimentos trabalhados e que há alunos com bastantes dificuldades nesta área curricular.

Nesta situação de aprendizagem, para além de termos em foco a área da Matemática, a área do Português esteve necessariamente presente, uma vez que, para responderem corretamente às questões, os alunos tinham que realizar uma leitura bastante atenta dos enunciados e reter a informação necessária. Na ideia de Contente, (2000: 11) a leitura assume um papel verdadeiramente importante “(...) não só porque os enunciados e as propostas de trabalhos são na maior parte das vezes transmitidos por escrito, mas também porque o texto escrito representa o meio privilegiado de comunicação.”.

Situação de aprendizagem 5: Construção de um *big book*

A terceira intervenção pedagógica decorreu de 3 a 5 de novembro. Como, na semana anterior, a minha colega de estágio tinha iniciado os conteúdos sobre a História de Portugal, achamos que seria interessante, pertinente e produtivo para os alunos elaborar um *big book* sobre a História de Portugal.

A elaboração deste livro tinha como objetivo consolidar os conteúdos da História de Portugal que iam sendo trabalhados e permitir que estes conhecimentos ficassem organizados de forma sistematizada e de fácil consulta pelos alunos.

Assim, nesta intervenção prática a estagiária levou para a sala a capa do *big book* e a primeira página do livro que continha os conteúdos que tinham sido trabalhados na aula anterior. Este foi construído em cartolina de tamanho A1. Ao apresentar o livro aos alunos, estes ficaram entusiasmados e expectantes, pois queriam perceber de que forma estaria organizado um livro daquela dimensão.

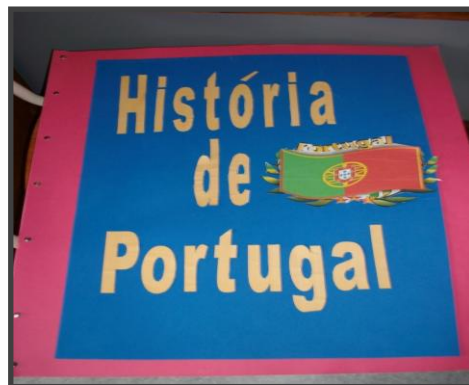


Figura 22: *Big book*

Começámos, então, por fazer as revisões da matéria já abordada através do livro. Esta revisão foi feita através da exploração da ilustração, da leitura do texto e de questões que lhes foram colocadas. Após a revisão, foi-lhes explicado que eles próprios dariam continuidade à escrita do livro e que este ficaria disponível na sala para consulta. Para isso, sempre que concluíssemos um bloco da História de Portugal, os alunos juntar-se-iam em grupos para dialogar, ler e registar de forma sintetizada e organizada os conhecimentos aprendidos naquela aula. Após o registo, cada grupo apresentava à turma a página que tinha criado para o *big book*.

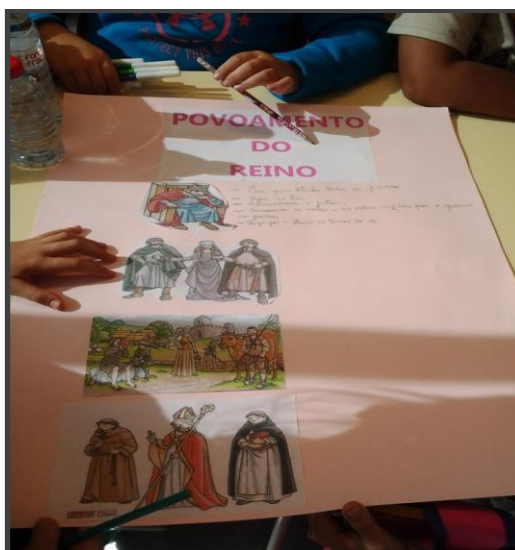
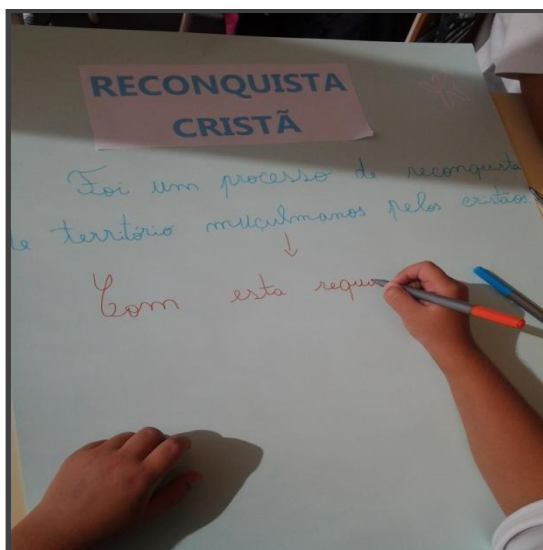


Figura 23 e Figura 24: Construção do *big book* sobre a História de Portugal

Esta ideia de constuírem um *big book* foi prontamente aderida pela turma. Em todos os momentos de elaboração, os alunos foram ativos, participativos, empenhados, dedicados e construtores do seu próprio conhecimento. A elaboração deste livro surgiu na área de Estudo do Meio, no entanto, a área do Português sempre presente em toda atividade. Ressalta-se, assim, a importância de se valorizar a transversalidade da Língua Portuguesa, pois sem ela seria impossível construir o referido recurso sobre o tópico em apreço.

Capítulo 4:

Estudo Empírico

Neste último capítulo do nosso trabalho, explanaremos a componente investigativa, referente à temática da operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em cumprimento deste propósito, explicitaremos a problemática e os objetivos do nosso estudo, bem como a metodologia, a população-alvo, o instrumento utilizado na recolha de dados e os procedimentos realizados na análise dos dados recolhidos.

1. Problemática e objetivos

Como estamos inseridos numa sociedade, centrada na comunicação, na informação e no conhecimento, há cada vez mais a necessidade de formar cidadãos ativos e alfabetizados. No entanto, como podemos ver no início deste trabalho, há vários estudos que nos comprovam que as escolas portuguesas têm sido caracterizadas pelo elevado número de insucesso escolar. Sim-Sim (2002: 19) salienta que

Não é por acaso que um dos indicadores para avaliar o desenvolvimento de um país é a taxa de analfabetismo; que o não domínio do código oral do país de acolhimento remete os imigrantes para empregos não diferenciados e, por isso, com pior remuneração; e que a queixa mais frequente dos professores ao referirem o insucesso escolar é a de que as crianças “falam mal” e/ou não sabem ler. O tempo curricular despendido nos primeiros anos de escolaridade com atividades de cariz linguístico, particularmente o ensino da leitura, a elevada percentagem de apoios pedagógicos aos alunos com dificuldades neste campo, as reprovações e desistências escolares devido à deficiente mestria linguística são indicadores consistentes de que o domínio dos códigos oral e escrito desempenha nas sociedades escolarizadas.

Assim, para que seja possível ultrapassar esta situação problemática, urge operacionalizar a transversalidade da língua Portuguesa em contexto escolar. Nas palavras de Castro (1997: 100),

i) a escola deve no âmbito da sua esfera de influência procurar assegurar um acesso tão alargado quanto possível aos bens simbólicos, pois que ser ‘não letrado’ significa, hoje, a amputação de importantes dimensões da cidadania, impedindo ou dificultando a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento pessoal, a possibilidade de interagir significativamente com os outros ou de lidar com situações problemáticas; ii) a escola deve criar condições para que os alunos possam, no seu interior, ter condições de sucesso

Reconhecendo a importância e o prestígio da linguagem verbal para o processo de ensino/aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal e social, torna-se

fundamental que a escola assuma um papel decisivo e determinante, capaz de promover com eficácia a aprendizagem da língua materna. A este propósito, Leal (2012: 81)

“Cumpre, pois, à escola facilitar-lhes essa posse ativa, contribuindo para o seu crescimento linguístico, que é também crescimento pessoal e social, estendendo o domínio oral da língua informalmente adquirido a outros campos da comunicação humana, envolvendo capacidades de interpretação e produção do texto escrito, e transformando o conhecimento ‘intuitivo’ da língua que o aluno tem em conhecimento refletido.”.

A escolha desta temática prendeu-se, assim, pelo facto de ser elementar perceber de que forma os professores estão despertos e conscientes para a importância de promover e de operacionalizar a transversalidade da Língua Portuguesa, tanto no contexto do Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, isto porque ler, falar, escutar e escrever são competências essenciais para todas as áreas e domínios dos currículos escolares.

Apresentada a problemática em estudo neste relatório, passamos a delinear um conjunto de objetivos a adquirir nesta abordagem investigativa. Com o nosso estudo, pretendemos:

- Conhecer as representações dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo em relação ao conceito da transversalidade da Língua Portuguesa através do currículo.
- Descobrir se os educadores e professores do 1.º Ciclo estão conscientes das vantagens da transversalidade da Língua Portuguesa.
- Explicitar o contributo das outras áreas curriculares para a aquisição de competências de Língua Portuguesa.
- Destacar as áreas curriculares que mais beneficiam da operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa.
- Identificar as atividades e materiais mais utilizados na operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa.

2. Natureza do Estudo

“Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais (...) [e compreender, em vez de analisar]”.
(Bell, 2002: 20)

Tendo por base os objetivos delineados para o nosso estudo, procurámos escolher a metodologia mais adequada à consecução dos mesmos. Assim, na perspetiva de Bell (1997: 85-86), “Há que selecionar métodos porque são estes que fornecem a informação de que se necessita para fazer uma pesquisa integral. Há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conhecer os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer.”. Para estudar a temática decidimos utilizar na nossa abordagem investigativa uma metodologia de índole qualitativa de natureza descritiva.

Na metodologia qualitativa procura-se compreender o fenómeno em estudo. O propósito desta abordagem não é emitir juízos de valor, mas, sim, o de compreender o ponto de vista e a opinião dos participantes do estudo. Utilizam-se e valorizam-se os dados qualitativos, dados estes que não são passíveis de medição, nem de cálculo. No entender de Pardal e Correia (1995: 17), a metodologia qualitativa “Privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida.”.

3. Participantes no estudo

Este breve estudo teve como amostra 4 educadores de infância e 4 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes aos quadros das escolas onde realizamos os nossos estágios pedagógicos. Na ideia de Fortin *et al.*, (1999, p. 42), a população reporta-se a “um conjunto de sujeitos que partilham características comuns”. Optámos por entrevistar educadores e professores do 1.º Ciclo, para que pudéssemos recolher informações sobre a nossa temática nestes dois contextos.

Referimos, ainda, que os educadores e professores entrevistados são todos do sexo feminino e as respetivas idades variam entre 33 e 57 anos. Para além disso, das 8 entrevistas apenas duas possuem como grau académico o Mestrado, as restantes possuem Licenciatura.

Para um conhecimento mais aprofundado do perfil dos entrevistados, conferir o Quadro 13. Como se pode ver no Quadro em apreço, a fim de garantir a confidencialidade dos dados recolhidos, atribuímos códigos a cada participante. Deste modo, os educadores de infância serão designados de E1, E2, E3, E4 e os professores do 1.º Ciclo serão intitulados de P1, P2, P3 e P4.

Quadro 13: Dados pessoais dos profissionais entrevistados

| Entrevistados | Sexo | Idade | Grau Académico | Tempo de serviço |
|---------------|------|-------|----------------|------------------|
| E 1 | F | 45 | Licenciatura | 21 |
| E 2 | F | 52 | Licenciatura | 14 |
| E 3 | F | 50 | Licenciatura | 30 |
| E 4 | F | 38 | Mestrado | 13 |
| P 1 | F | 45 | Licenciatura | 17 |
| P 2 | F | 33 | Mestrado | 10 |
| P3 | F | 57 | Licenciatura | 31 |
| P4 | F | 38 | Licenciatura | 14 |

4. Processo de recolha de dados

A recolha de dados torna-se crucial para que possamos compreender o fenómeno que está a ser alvo de estudo. Dando cumprimento a esta tarefa, recolhemos um conjunto de dados qualitativos, utilizando como instrumento a entrevista. A este propósito, Bogdan e Bilken (1994: 16) afirmam que “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.”.

Para conseguirmos adquirir os objetivos delineados para esta abordagem investigativa, recolhemos os dados necessários através da entrevista, realizada a vários docentes (educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

A entrevista, segundo Bogdan e Bilken (2010: 134) “Consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.”. Ao utilizarmos a entrevista, como instrumento de recolha de dados, conseguimos comunicar frente a frente com o entrevistado e através da sua linguagem obter a informação necessária para a realização do estudo. Sobre isto Afonso (2005: 97) indica que a entrevista resulta da “Interacção verbal entre o entrevistador e o respondente”, contudo realça que a sua concretização pode acontecer “em situação de face a face ou por intermédio do telefone.”.

Ainda sobre a entrevista, Quivy e Campenhoudt (2000: 188) referem que esta se caracteriza “(...) por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele.” e que existe vantagem na utilização deste instrumento de recolha de dados, uma vez que esta faz uso “(...) dos processos

fundamentais da comunicação e da interação humana” (*idem*: 191), o que permite realizar novas questões, omitir questões e aprofundar mais algum tema que surge durante a conversa.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), ao utilizarmos a entrevista para recolha de dados, é importante ter em conta três momentos: antes, durante e depois. Antes da realização da entrevista, o entrevistador deve delinear os seus objetivos, elaborar o guião da entrevista, determinar os entrevistados e contactá-los para os informar do tema, da data, da hora e do local para a realização de entrevista. Sobre isto, Bell (1997) recorda que é necessário ter em conta um conjunto de procedimentos: Escolha criteriosa dos tópicos; construção das questões, tendo em conta o método de análise a ser utilizado; elaboração do guião da entrevista; seleção do melhor momento e local para a concretização da entrevista; e a garantia de consentimento informado.

Durante a concretização da entrevista, o entrevistador deve realizar um pequeno resumo para enquadrar a entrevista e mostrar sinais de interesse como: escutar atentamente, menear a cabeça e utilizar expressões faciais adequadas. Todos estes indicadores farão com que o entrevistado se sinta mais à vontade para expressar a sua representação e ideias sobre o tema em estudo.

Depois da concretização da entrevista, deve-se anotar pormenores sobre a linguagem verbal e não-verbal do indivíduo entrevistado e do local onde decorreu a entrevista.

Nas nossas entrevistas, tivemos o cuidado de respeitar os três momentos acima referidos. Acresce referir que realizamos uma entrevista semiestruturada que teve como apoio um guião de questões orientadoras (Anexo 5) e que a realização das mesmas decorreu no próprio local de trabalho de cada entrevistado, na hora e no dia que lhes foi conveniente.

5. Processo de análise de dados

Depois de recolher os dados é imprescindível proceder à análise destes, para que os possamos compreender, interpretar e comprovar, ou não, os propósitos do nosso breve estudo. Para efetuar o tratamento dos dados, decidimos recorrer à técnica designada de análise de conteúdo. Segundo Júnior *et al* (2010: 34) esta técnica “Consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens

escritas ou transcritas, no nosso caso, das mensagens vindas da literatura, dos documentos da rede de ensino e das falas das professoras”. Em relação a esta técnica, Lima (2012: 1-2) refere que “À semelhança do que fazem os estatísticos com a análise de dados quantitativos, também os analistas de conteúdo procuram sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados.”, ou seja, ao procedermos à análise do material recolhido conseguimos seleccionar a informação pertinente e relevante para a nossa abordagem investigativa. Posteriormente, todo o conteúdo escolhido e sistematizado será alvo de análise e de interpretação.

Para proceder a análise de conteúdo dos dados recolhidos, através das entrevistas realizadas, tivemos em conta as 3 etapas referidas por Junior, Melo e Santiago (2010) que foram baseadas no trabalho de Bardin (1998) e Minayo (1998). Estas três etapas são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e interpretação.

Na fase da *pré-análise*, procurámos organizar todo o material (*corpus*) que foi alvo de análise, a fim de sistematizar as ideias iniciais. Através de uma leitura flutuante, conseguimos ter uma ideia genérica do conteúdo dos dados que foram recolhidos junto dos entrevistados.

A fase de *exploração do material*, segunda etapa da análise de conteúdo, consiste na análise do material com a enunciação de categorias que, segundo Lima (2012: 4), são um “Conjunto de temas (categorias) que constituem conjuntos semanticamente coerentes de unidades de registo”. Consiste, igualmente, na identificação de unidades de registo que mais não são do que “o segmento de texto que é objecto de “recorte”, isto é, de selecção para análise”.

No sistema de categorias, devemos designar e definir cada uma das categorias e subcategorias, numerá-las e dar exemplos de unidades de registo. Mas, para que este sistema de categorias seja considerado um bom sistema, é necessário que o investigador garanta que este possui algumas qualidades. Bardin (1995) alude que um eficiente sistema de categorias deve possuir, entre outras características, objetividade e fiabilidade, ou seja, todos os dados que são analisados segundo o sistema de categorias, devem seguir a mesma lógica sempre que forem alvo de análise.

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos construir um sistema composto por 6 categorias (cf. Quadro 14).

Quadro 14: Sistema de categorias sobre a transversalidade da Língua Portuguesa

| Categorias |
|---|
| 1. Conceito de transversalidade |
| 2. Vantagens da transversalidade da Língua Portuguesa |
| 3. Áreas e domínios que beneficiam da transversalidade |
| 4. Atividades que operacionalizam a transversalidade da Língua |
| 5. Materiais utilizados que promovem a transversalidade |
| 6. Contributo das outras áreas curriculares para aprendizagem da língua materna |

Para cada categoria, tivemos a preocupação de realizar o recorte, retirando segmentos de textos essenciais que constituirão as minhas unidades de registo.

A terceira e última etapa, intitulada de *tratamento dos dados e interpretação*, diz respeito ao tratamento dos resultados, deduções e interpretações. Nesta etapa, destacaremos, sobretudo, a informação que resultou da nossa análise.

Apresentados os procedimentos, prosseguiremos para a análise dos dados que foram recolhidos.

6. Apresentação e análise dos dados recolhidos

Como já referimos, a partir dos dados recolhidos, construímos um sistema de categorias (cf. Quadro 13). Para cada categoria analisamos a informação recolhida em unidades de registo que serão apresentadas em quadros síntese.

1. Categoria: conceito de transversalidade

Com o intuito de concluir acerca das representações dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a transversalidade da Língua Portuguesa, consideramos relevante conhecer as suas conceções sobre o conceito da transversalidade através do currículo. Deste modo, apresentámos o Quadro 15 relativo a esta categoria.

Quadro 15: Conceito de transversalidade

| Subcategorias | Unidades de Registo | |
|----------------------------|---------------------|----------------|
| | Educadores | Professores |
| Organização do currículo | E1 | P2,P3 |
| Saberes multidisciplinares | E2, E3, E4 | P1, P2, P3, P4 |
| Criação de projetos | E1 | |

Tendo em conta os dados referidos no quadro, é possível verificar que a maioria dos entrevistados define o conceito de transversalidade como uma forma de desenvolver saberes multidisciplinares, ou seja, no entender dos docentes as áreas podem ser trabalhadas de forma integrada e articulada para alcançar um objetivo comum. Existem docentes que referem que, para que isso seja possível, é necessário organizar e gerir o currículo. Este pensamento está patente nos seguintes excertos:

“Na minha ideia, a transversalidade através do currículo consiste num modo de gestão do currículo em que as competências das diferentes áreas curriculares se entrecruzam para a construção de um saber integrado.” (P2)

“A transversalidade consiste em organizar e gerir o currículo tendo em conta as competências e saberes das áreas curriculares e não curriculares.” (P3)

Há também docentes que afirmaram que, no seu entender, a transversalidade:

“É uma maneira de organizar e gerir o currículo. Podemos criar projetos e atividades que permitem trabalhar várias áreas curriculares.” (E1)

“ (...) é interligar todas as áreas do currículo”(P4)

Das representações recolhidas acerca deste conceito, pudemos constatar que alguns dos entrevistados evidenciaram o facto da Língua Portuguesa ser uma área transversal a todas as outras. Desta forma, achamos pertinente realçar alguns depoimentos que explicitam esta ideia:

“É claro que a Língua Portuguesa é transversal, uma vez que é através dela que comunicamos” (E3)

“Considero a língua portuguesa uma área fundamental e que só faz sentido ser desenvolvida em simultâneo com as outras áreas do currículo”.(E4)

“Muitas das competências adquiridas, por exemplo, na área do Português são essenciais para a aquisição de competências nas restantes áreas” (P3)

2. Categoria: vantagens da transversalidade da Língua Portuguesa

Relativamente às vantagens da transversalidade da língua materna, pretendemos compreender se os educadores e os professores atribuem vantagens ou não à operacionalização dessa mesma transversalidade. Desse modo, procurámos conhecer as vantagens que os entrevistados conferem à transversalidade da Língua Portuguesa. O próximo quadro (cf. Quadro 16) apresenta as vantagens enunciadas pelos entrevistados.

Quadro 16: Vantagens da transversalidade da Língua Portuguesa

| Subcategorias | Unidades de Registo | |
|--|---------------------|-------------|
| | Educadores | Professores |
| 2.1 Cruzamento e integração de saberes | E1, E2 | P2 |
| 2.2 Atividades mais apelativas | E3 | |
| 2.3 Ligação com o meio | E4 | |
| 2.4 Resultados mais satisfatórios | | P1 |
| 2.5 Sucesso em todas as áreas curriculares | | P1, P4 |
| 2.6 Aquisição de saberes instrumentais | | P3 |

De acordo com os dados apresentados, constatamos que todos os educadores e professores atribuem vantagens à operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa. No entender dos educadores de infância, a transversalidade da língua materna, para além de permitir o cruzamento e integração de saberes, promove a ligação com o meio e torna as atividades mais apelativas. No caso dos professores do 1.º Ciclo esta transversalidade possibilita o cruzamento e integração de saberes, permite obter resultados mais satisfatórios, o sucesso em todas as áreas curriculares e faculta a aquisição de saberes instrumentais. Podemos constatar que, no geral, os educadores e os professores apontaram vantagens diferentes para a transversalidade da Língua Portuguesa. Algumas dessas vantagens estão presentes nas seguintes expressões:

“A transversalidade tem muitas vantagens, porque esta atravessa todas as áreas com qualquer grupo de crianças.” (E1)

“Tem inúmeras vantagens, porque as atividades tornam-se mais apelativas para as crianças. Se eu articular o conteúdo da área de expressão oral e abordagem à escrita com a música ou com um jogo de movimento a atividade torna-se mais apelativa” (E3)

“Tem todas as vantagens desenvolvimento do aluno porque promove saberes instrumentais que são necessários para a nossa formação como pessoas.” (P3)

3. Categoria: Áreas que beneficiam da transversalidade

Relativamente às restantes áreas e domínios, achamos pertinente compreender que áreas e domínios, no entender dos profissionais entrevistados, são mais beneficiados pela operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa. Os dados, relativos a esta dimensão, estão explanados no Quadro 17.

Quadro 17: Áreas que beneficiam com a operacionalização da transversalidade da língua

| Subcategorias | Unidades de Registo | |
|--|---------------------|-------------|
| | Educadores | Professores |
| 3.1 Todas as áreas de conteúdo | E1,E2,E3,E4 | P2,P4,P3 |
| 3.2 Expressão Dramática, Expressão Musical e Cidadania | | P1 |

Na opinião de todos os educadores de infância entrevistados, todas as áreas e domínios referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar beneficiam da transversalidade da Língua Portuguesa.

“Se tivermos o cuidado de proporcionar situações verbalmente estimulantes, que permitam às crianças conversar, discutir, descrever, experienciar, as crianças, ao mesmo tempo que aprendem sobre o mundo físico, social e afetivo, vão conseguindo adquirir e desenvolver os vários domínios da língua.”(E1)

“Todas as áreas e domínios porque todos devem ser abordados de forma integrada. Por exemplo, se eu explicar as regras de um jogo a uma criança e se ela não entender as indicações orais que eu lhe dou, a criança não vai conseguir executar o jogo na perfeição porque não compreendeu a informação”. (E3)

Em relação aos professores do 1.º Ciclo pudemos constatar que uma das professoras considera que há áreas específicas que beneficiam mais com a operacionalização da transversalidade da Língua. As restantes entrevistadas referem que todas as áreas beneficiam desta abordagem.

“Em relação às outras áreas, tendo em conta o trabalho que faço na minha sala de aula, acho que todas as áreas curriculares e não curriculares beneficiam desta abordagem. Eu acho que sendo a Língua Portuguesa a nossa língua materna ela é usada em todo o trabalho escolar.”(P3)

“Eu acho que há áreas que beneficiam mais desta abordagem do que outras. A meu ver, acho que as áreas que mais beneficiam são: a área de Expressão Musical, a área de Expressão Dramática e a área de Cidadania.”.(P1)

4. Categoria: atividades que operacionalizam a transversalidade da Língua

No sentido de compreender de que forma os docentes entrevistados operacionalizam a transversalidade da Língua Portuguesa considerámos essencial conhecer que atividades estes desenvolvem nas suas salas, junto dos seus alunos.

O Quadro 18 apresenta as atividades expostas pelos educadores e pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 18: Atividades promotoras da transversalidade da Língua Portuguesa

| Subcategorias | Unidades de Registo | |
|---------------------------------------|---------------------|---------------|
| | Educadores | Professores |
| 4.1 Jogos Fonéticos | E1,E2,E3 | |
| 4.2 Exploração de histórias e poesias | E1,E2,E3,E4 | P1, P3,P2 |
| 4.3 Dramatizações e canções | E2,E4 | P1, P2,P3, |
| 4.4 Atividades plásticas | E1,E4 | |
| 4.5 Atividades escritas | E1,E4 | P1,P2,P4 |
| 4.6 Contagens e desafios | E1,E4 | P2 |
| 4.7 Realização de experiências | E4 | |
| 4.8 Apresentações orais | | P1, P2,P3,P4, |
| 4.9 Jogos | | P4 |
| 4.10 Diálogos | E1,E2,E3,E4 | P4,P3 |

Ao analisar o quadro, podemos constatar que as atividades referidas pelos educadores divergem um pouco das atividades que são mencionadas pelos professores do 1.º ciclo. Quanto aos educadores de infância, pode-se aferir que as atividades mais indicadas são: a concretização de jogos fonéticos, a exploração de histórias e momentos de diálogo.

“As atividades que mais desenvolvo são: a exposição de histórias, diálogo, lenga-lengas, canções, dramatizações, execução de fichas relativas á iniciação á escrita.”.(E2)

“Jogos de faz de conta; Desafios; Trabalhos orientados de expressão plástica; momentos de conversa; Experiências; Construção de histórias; Partilha de vivências pessoais através de desenhos, pinturas, modelagem.” (E4)

Segundo os professores do 1.º ciclo, as atividades que mais utilizam para promover a transversalidade da Língua Portuguesa são: as apresentações orais, a exploração de histórias e poesias, dramatizações e canções, atividades de escrita e atividades de contagens e desafios.

“Apresentação oral de cartazes, sínteses de temas, memorização de poemas, leitura e exploração de histórias, peças de teatro”(P1)

“Com os meus alunos desenvolvo: jogos, diálogos, escrita de diversos textos e apresentação oral de trabalhos de diferente natureza”(P4)

De todas as atividades expostas, as que são realizadas em ambos os contextos são: A exploração de histórias e poesias, as dramatizações e canções e atividades de escrita.

5. Categoria: materiais utilizados que promovem a transversalidade

Após termos conhecido as atividades que são desenvolvidas pelos docentes, achamos pertinente conhecer que materiais os entrevistados consideram mais propícios de concretizar essa transversalidade. Os materiais referenciados, nas entrevistas, estão patentes no próximo quadro (cf. Quadro 19).

Quadro 19: Materiais que promovem a transversalidade da língua materna

| Subcategorias | Unidades de Registo | |
|---|---------------------|-------------|
| | Educadores | Professores |
| 5.1 Livros e revistas | E1,E2 | P1,P2,P3 |
| 5.2 Cartazes | E1 | P1,P2,P3 |
| 5.3 Jogos didáticos | E2,E4 | P2 |
| 5.4 A voz e o próprio corpo | E3 | |
| 5.5 Material informático | E2,E3 | P1,P2,P3 |
| 5.6 Instrumentos de pintura e impressão | E1,E4 | |
| 5.7 Fichas de trabalho | E3 | P3,P4 |
| 5.8 Fantoches | | P2 |
| 5.9 Manual | | P3 |

Tendo em conta os dados acima apresentados, podemos verificar que as entrevistadas indicaram materiais de diferente natureza. Os materiais mais enunciados pelas educadoras de infância são: livros e revistas, jogos didáticos, material informático e instrumentos de pintura e impressão. É importante realçar que uma das educadoras referiu que um dos materiais mais importantes que ela utiliza é a sua voz e o seu próprio corpo.

“Os materiais dependem muito da atividade que eu vou realizar. Eu utilizo muito os materiais visuais, imagens, fichas, jogos, puzzles mas há materiais que são importantíssimos para mim que são: o meu corpo, a minha voz, a minha expressão”. (E3)

No 1.º Ciclo, os materiais mais utilizados para promover esta abordagem são: livros e revistas, cartazes e material informático.

“Utilizo os materiais que tenho disponível, como o computador, jogos construídos ou adquiridos, cartazes, fantoches, alguns livros, jornais e revistas.” (P2)

É importante concluir que os materiais mais utilizados nos dois contextos são: os livros e revistas e o material informático.

6. Categoria: contributo das áreas curriculares para a aprendizagem da língua materna

Sendo crucial entendermos de que forma a Língua Portuguesa contribui para a aprendizagem de todas as áreas curriculares, é também crucial compreendermos o contributo destas áreas para a aprendizagem da língua.

Assim, o quadro que abaixo se apresenta (cf. Quadro 20) expõe a perspetiva dos educadores e professores sobre o contributo das diversas áreas para o desenvolvimento de competências da língua materna.

Quadro 20: Contributo das áreas curriculares para aprendizagem da língua materna

| Subcategorias | Unidades de Registo | |
|--|---------------------|-------------|
| | Educadores | Professores |
| 6.1 Desenvolvimento da linguagem oral/expressão oral | E1, E4, E3,E2 | P2,P3, |
| 6.2 Desenvolvimento das capacidades cognitivas | E2 | |
| 6.3 Desenvolvimento da escrita | | P1 |
| 6.4 Enriquecimento de vocabulário | E4 | P4 |

Observando os dados apresentados no quadro, percebemos que todos os educadores e professores têm a perceção de que as restantes áreas podem contribuir para a aprendizagem da língua. Pudemos também averiguar que tanto os educadores como os professores do 1.º Ciclo não citaram a leitura e a compreensão oral. No entanto, anteriormente, os educadores e professores aludiram que uma das atividades mais realizadas, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é a exploração de histórias e de poesia.

Na opinião dos educadores, todas as áreas do currículo facilitam e propiciam o desenvolvimento da linguagem oral e o enriquecimento do vocabulário das crianças. Foi também exposto que as áreas curriculares contribuem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

“Quando trabalho uma determinada área de conteúdo com as minhas crianças possibilito a aquisição de conhecimentos de Língua Portuguesa. Nesta etapa desenvolve-se principalmente a linguagem oral.”.(E2)

“Quando eu trabalho as outras áreas curriculares posso também trabalhar a expressão oral de uma forma integrada e articulada e sempre com carácter lúdico e apelativo.”.(E3)

Em relação aos professores do 1.º Ciclo, constata-se que dois dos professores entrevistados afirmaram que o maior contributo das áreas curriculares está direccionado para o desenvolvimento da expressão oral. Das restantes docentes, uma citou que todo o currículo pode fomentar e facilitar o desenvolvimento da escrita e a outra expôs que todas as disciplinas podem estimular e possibilitar o enriquecimento do vocabulário.

“A área de estudo do meio é uma área que, a meu ver, contribui para aprendizagem da língua porque nas minhas aulas peço aos alunos que me façam sínteses e resumos da matéria lecionada.”. (P1)

“Todas as áreas implicam desenvolver competências de comunicação oral e escrita.”(P3)

“A meu ver, todas as áreas proporcionam o aumento de vocabulário. Em cada disciplina temos oportunidade de trabalhar e de explorar vocabulário novo e específico daquela área.” (P4)

7. Considerações finais do estudo

Após termos apresentado e analisado os dados que recolhemos através das entrevistas, é importante verificarmos se os nossos objetivos, delineados no início desta abordagem investigativa, foram ou não alcançados.

Em relação ao primeiro objetivo do nosso estudo - *Conhecer as representações dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo em relação ao conceito de transversalidade da Língua Portuguesa através do currículo*, pudemos verificar que a maioria dos docentes referiu que, para além de ser uma forma de organizar e de gerir o currículo, permite desenvolver saberes multidisciplinares, uma vez que todas as áreas devem ser trabalhadas de forma interligada e articulada. As representações dos professores acerca desse conceito vão ao encontro da definição de Marques (2007) já mencionada neste trabalho.

No que concerne ao segundo objetivo - *Descobrir se os educadores e professores do 1.º Ciclo estão conscientes das vantagens da transversalidade da Língua Portuguesa* - todos os entrevistados referiram que há vantagens em operacionalizar a transversalidade do idioma materno. A vantagem mais referida reside no facto de permitir aos alunos que obtenham sucesso em todas as áreas curriculares e possibilitar a interligação e cruzamento de saberes. Esta perspetiva vai ao encontro do que nos diz Martins (2010: 10) quando afirma que o desenvolvimento da transversalidade da língua

“(...) é fundamental para a aprendizagem no âmbito das diferentes áreas curriculares, condicionando o sucesso alcançado nessa aprendizagem e tornando-se essencial para a formação geral do aluno.”. Também os autores Neves e Sá (2005:25) salientam que é vantajoso promover a transversalidade da língua materna, uma vez que esta metodologia é “(...) por excelência, aquela que contribui mais activamente para o desenvolvimento de competências que serão fundamentais para o sucesso escolar e para a formação do indivíduo”.

No que diz respeito ao terceiro objetivo - *Explicitar o contributo das outras áreas curriculares para a aquisição de competências de Língua Portuguesa* - aferimos que os educadores e professores entrevistados consideram que todas as áreas do currículo podem contribuir, de algum modo, para o desenvolvimento e aprendizagem da língua materna. No entender dos educadores entrevistados, todas as áreas e domínios contribuem para a aquisição e aperfeiçoamento da linguagem oral e para o enriquecimento de vocabulário. Os docentes do 1.º Ciclo afirmaram que as disciplinas podem contribuir para o desenvolvimento da expressão oral e da escrita e enriquecimento do vocabulário dos alunos; no entanto, não referiram competências importantíssimas para o aluno como a leitura e a compreensão oral. Segundo Gonçalves (2013: 78), o “(...) modo como são trabalhadas as competências relacionadas com o domínio do Português nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, poderá contribuir para melhorar o desempenho dos alunos na área curricular disciplinar de Português.”.

Quanto ao quarto objetivo - *Destacar as áreas curriculares que mais beneficiam da operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa* - apuramos que a maioria dos docentes, à exceção de uma professora do 1.º Ciclo, considera que todas as áreas beneficiam e muito da abordagem transversal da língua, quer isto dizer que as competências do Português são relevantes para a aprendizagem de conteúdos das diversas disciplinas. Uma das professoras referiu que as áreas que beneficiam mais dessa abordagem são: Expressão Musical, Expressão Dramática e Cidadania. Nas palavras de Barbosa (2009: 47), “A área curricular disciplinar de Língua Portuguesa é aquela que apresenta mais conteúdos transversais importantes para o desenvolvimento das competências específicas das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e, consequentemente, para o sucesso escolar do aluno.”.

Através da análise desses dois últimos objetivos podemos, constatar que a representação dos educadores e professores vai ao encontro dos vários estudos já

realizados, como Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), Castanho (2001), Valadares (2003), Neves (2004), Carvalho (2006), Pereira (2008), Capucho (2009), Barbosa (2009), Rodrigues (2011), Sá (2012) e Martins (2012). Quer isto dizer, que todos estes estudos defendem a mesma ideia que Carvalho (2006: 21) nos apresenta na seguinte citação:

a consciência de que o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa pode desenvolver nos alunos competências que eles poderão pôr ao serviço de aprendizagens a fazer noutras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), que serão essenciais para a sua formação geral; ii) e o facto de todas as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) poderem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa, pois ela é o instrumento de aprendizagem em todo o currículo.

Em relação ao quinto objetivo - *Identificar as atividades e materiais mais utilizados na operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa* - pudemos constatar que a atividade mais referida entre os educadores e professores foi a leitura e exploração de histórias e poesias. Posto isto, pudemos concluir que os entrevistados recorrem à literatura infantil para promover a aquisição de diversos conhecimentos. Como refere Filipe (2012:50),

A literatura infantil pode assumir-se assim como um recurso, não apenas para o desenvolvimento de capacidades como a linguagem e a comunicação, mas também como forma de desenvolver e potenciar elevados níveis de literacia, contribuindo para uma formação global das crianças. Face às suas potencialidades de desenvolvimento emocional e intelectual poderá ser assim constituída como um importante recurso a ser usado nos primeiros anos de escolaridade.

Quanto aos materiais, aferimos que os mais utilizados para promover a transversalidade da Língua Portuguesa são: livros e revistas e o material informático. O livro ganha, assim, um lugar de relevo tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto ser utilizado para desenvolver conteúdos de diversas temáticas. A este propósito, Martins (2011: 20) advoga que “Os livros para crianças, sobretudo os da Literatura Infantil, abordam poeticamente temas que poderão ser explorados posteriormente nas Áreas e nos Domínios que constam das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar.”. O mesmo acontece com o 1.º Ciclo porque, através de livros de diferente natureza, podemos trabalhar conceitos de todas as disciplinas do currículo (Castanho, 2001). Em relação ao material informático, associado às novas tecnologias de comunicação e informação, verificámos que tanto as educadoras como os professores do 1.º Ciclo valorizam-nas no processo de aprendizagem. Através das novas tecnologias, os alunos desenvolvem as competências específicas do Português, como também se apropriam de conhecimentos escolares e do mundo que os rodeia. Barbeiro e Tavares (2011: 7) afirmam que “No caso das competências de escrita, os computadores

provocaram, também, outras formas de ler e escrever, pelo que o domínio precoce das tecnologias pode desenvolver a relação das crianças com a leitura e a escrita e atenuar os efeitos das desigualdades no domínio da literacia.”.

Apesar de acreditarmos que conseguimos alcançar os objetivos delineados para o nosso breve estudo, achamos relevante referir algumas limitações inerentes a esta abordagem investigativa. No nosso entender, estas limitações decorrem de diferentes fatores.

Um deles está relacionado com a inexperiência em aplicar o método de investigação, o que conduz inevitavelmente à existência de algumas lacunas. Com efeito, praticamente todo o conhecimento que hoje possuímos foi construído ao longo deste percurso. Como refere Quivy e Campenhoudt (2000: 186), “Apenas conhecemos um método de investigação depois de o termos experimentado por nós próprios.”.

Outra limitação deste processo investigativo prendeu-se com a escassez de tempo que não nos possibilitou aumentar o número de inquiridos. Achamos que seria interessante proceder à recolha de um maior número de dados para que fosse possível aprofundar e completar as nossas conclusões.

Por fim, a abordagem investigativa realizada apenas nos permitiu conhecer as representações e as conceções dos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa. Para podermos relacionar as representações recolhidas com a própria realidade, seria imprescindível proceder à observação das práticas dos docentes inquiridos.

Apesar das limitações existentes, acreditamos que em futuros estudos é crucial prosseguir com a investigação centralizada na transversalidade da Língua Portuguesa. Julgamos ser importante conhecer as representações e conceções dos estagiários, futuros educadores e professores do 1.º Ciclo, sobre a transversalidade da Língua Portuguesa. Indo mais além, achamos indispensável observar algumas práticas pedagógicas dos estagiários, bem como proceder à análise das planificações, a fim de verificar de que forma estes operacionalizam a transversalidade da língua materna.

Não poderíamos deixar de referir que este breve estudo se revelou muitíssimo importante para a nossa formação, na medida em que nos possibilitou aprofundar e esclarecer dúvidas sobre uma temática do nosso maior interesse e, simultaneamente, permitiu refletir sobre as nossas práticas pedagógicas.

Com todo o trabalho desenvolvido, ficamos mais despertos e conscientes do impacto que a operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa possui em todo o processo de aprendizagem.

Conclusões do relatório

Ao culminar este trabalho, achamos pertinente tecer algumas considerações, que consideramos relevantes, sobre o desenvolvimento deste relatório de estágio.

No desenvolvimento deste trabalho, procurámos dar conta das práticas pedagógicas, realizadas no âmbito da Língua Portuguesa, em contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e explicitar a abordagem investigativa que realizámos sobre a temática da transversalidade do idioma materno.

Para descrever e refletir sobre as práticas realizadas, decidimos escolher, de uma vasto leque de atividades, as que melhor correspondiam à temática desenvolvida neste relatório. Ao longo de todas as intervenções realizadas, pudemos verificar o impacto e o papel imprescindível que a língua Portuguesa assume em todas as áreas do currículo, daí o facto de termos evidenciado a importância de todas as áreas promoverem a transdisciplinaridade da língua materna.

Não podemos deixar de salientar que os estágios realizados, em sede das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, foram cruciais para o processo de formação da estagiária, visto que se constituíram como oportunidades excelentes que lhe permitiram contactar com a realidade que a espera futuramente. Através da concretização dos estágios, pudemos colocar, na prática, toda a teoria que nos foi ensinada durante a Licenciatura e o Mestrado.

Para além disso, gostaríamos de salientar a relevância que para nós teve a abordagem investigativa de natureza qualitativa que realizámos neste trabalho. Para além de termos tido a oportunidade de conhecer as representações e conceções dos educadores e professores do 1.º Ciclo sobre a nossa temática, pudemos constatar que a investigação assume um papel insubstituível na educação, uma vez que através dela o professor compreende melhor as suas práticas e as novas realidades do ensino e passa a ser detentor de novos conhecimentos. Como nos adianta Dinis *et al* (2010: 8), o processo de investigação influencia em grande medida a ação do educador/professor, já que quando o professor realiza uma investigação “alarga as suas perspetivas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e à sociedade em geral; aumenta a tomada de consciência dos problemas da sala de aula; promove a harmonização entre a teoria e prática; iv) altera a representação das capacidades e papéis pessoais; reforça a autoconfiança e a autoestima e altera os valores e crenças pessoais; vii) e predispõe o professor para a mudança de comportamentos e atitudes.”. Compreende-se de tudo isto

que a escola de hoje não quer educadores/professores que apenas se limitam a transmitir conhecimentos, mas, sim, docentes capazes de garantir a qualidade do ensino e de fazer face às inovações que vão surgindo ao longo do tempo.

Com esta conclusão, queremos realçar que, apesar de estarmos a findar esta etapa de formação académica, é crucial, enquanto futura educadora/professora, continuar a assumir uma atitude crítica, reflexiva e investigativa sobre as práticas desenvolvidas para que seja capaz de acompanhar as alterações que ocorrem na sociedade e no mundo da educação.

Terminando, importa acrescentar que, sendo função da educação preparar os alunos para a sua futura integração, é indispensável que a escola garanta o desenvolvimento das competências necessárias que lhes permitam ser cidadãos competentes e capazes de enfrentar os desafios da modernidade.

Referências bibliográficas

Abrunhosa, S. (2008). *Concepções dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a Educação para a Cidadania: As competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Amor, E. (1997). *Didática do Português- Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Atalaia, M. (2013). *O Livro Infantil e a Aprendizagem da leitura*. Tomar: Instituto Politécnico de Tomar

Barbeiro, L. (1999); *Os alunos e a expressão escrita – consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barbeiro, L., & Tavares, C. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério de Educação

Barbosa, M. (2009). *Transversalidade da Língua Portuguesa: Representações de responsáveis educativos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Bartolomeu, R., & Sá, C M. (2008). *A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo*. *Palavras*, 33, 33-41

Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. 2ª edição. Lisboa: Gradiva (trad.).

Bernardino, A., & Souza, L. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental, *Educere et educare*, 12 ,235-249

- Benavente, A., et al. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa na educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bogdan, R.; & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, A., & Rosa, E. (2010). *Ler e escrever na Educação Infantil –discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora Lda.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carregosa, M. (2012). A importância da literatura infantil para a aprendizagem significativa da criança. *Revista Letrando*, 1, [Documento On-line] Consultado em <http://revistaletrando.com/site/volume1/>, a 20 de março de 2015
- Castanho, M. (2001). *A Leitura Através Do Currículo Nas Escolas do 2º Ciclo em Portugal*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho
- Castanho, M. (2002). ALL-Aprender a Ler Lendo: Projeto de Literatura para o Século XXI. In G. Funk (Ed.), *(Re)Pensar o Ensino do Português* (pp.41-53). Lisboa: Edições Salamandra
- Castanho, M. (2006). Aprender a ler lendo: um roteiro de leitura a partir de livros gigantes. In A. Pereira, & et al., *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa* Braga: Oficina S. José e Casa do Professor. 87-107.
- Casteleiro, J. (2011). *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências*. Lisboa. Universidade de Lisboa
- Castro, R. (1997). Acerca da educação linguística: Objectivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, Sociedade e Culturas*, 8, 89-104

- Castro, R. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In M.Sequeira.,R. Castro., & M.Sousa (orgs), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e Práticas* (pp. 13-29). Braga: Universidade do Minho
- Castro, R. (2008). Sobre os Objectos e os objetivos da aula do Português: Mundos Novos, Novas Configurações. In F. Oliveira., & I. Duarte (orgs), *O Fascínio da Linguagem* (pp.377-390). Actas do Coloquio a Homenagem a Fernanda Irene Fonseca. Porto: Universidade do Porto
- Carvalho, A. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo. Dissertação de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para todas as Disciplinas*. Lisboa: Artes Gráficas, Lda;
- Dinis, R., Leal, S., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. Comunicação apresentada no coloquio IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro*. Porto
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, C. (2011). *O papel do lúdico na aprendizagem da Matemática*. Trabalho de Projeto. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Felipe, J. (2001). O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In C. Craidy & G. Kaercher (Orgs.), *Educação de Infância: p'ra que te quero?* (pp.27-38). Porto Alegre: Artmed.
- Felipe, R. (2012). *A Promoção do Ensino das Ciências Através da Literatura Infantil*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Fernandes, A. (2012). *O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar – Diferenças e Semelhanças de Género*. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Ferreira, S. (2014). Provérbios e Matemática na Educação Pré-Escolar. In C.Sá (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade* (pp.87-123). Aveiro: Universidade de Aveiro

- Fonseca, J. (2012). *A cidadania como projeto educacional: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Tese de doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores
- Fonseca, I & Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora: Porto.
- Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação – Da concepção à realidade*. Loures: Luso Ciência.
- Gonçalves, I. (2013). *Corpus e Tipologias Textuais: A importância da diversificação textual no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco
- IEA. (1991). *Reading Literacy*. Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement
- IALS. (1999). *International Adult Literacy Survey*. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- Junior, M., Melo, M., & Santiago, M. (2010). A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, 16, 31-49.
- Leal, S. M. (2009). *Um-dó-li-tá: a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem*. In I, Condessa, (Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Leal, S. (2012). *O Português no Ensino Secundário: Transformações, Tensões e Dinâmicas de Apropriação e Recontextualização Curricular*. Porto: Porto Editora
- Lima, J. (2012). *Análise de conteúdo: um passo em frente*. Documento de trabalho, proposto para publicação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas

Magalhães, Á. (1999). Infância, mito, poesia. *Malasartes*, 1, 10-13;

Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência*. Comunicação apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Martins, L. (2011). *A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

Martins, M & Viana, F (1997). O papel do livro na formação intelectual da criança: a importância do livro, antes de ler. *Saber Educar*, 1, 58-61

Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério de Educação

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representação sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério de Educação. (2006). *Orientações para Atividades de Leitura no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério de Educação

Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa. Ministério da Educação

Ministério da Educação e Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Acedidas a 15-03-2014, disponíveis em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>.

Neto, L. (2006). *Olhares Poéticos da Infância*. Porto: Papiro Editores;

Neves, R. (2004). Transversalidade da Língua Materna no 3º Ciclo do Ensino Básico: representações de supervisores de Língua Portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de Língua Materna. Dissertação de Mestrado. Braga. Universidade do Minho

Neves, R., & Sá, C. (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da Língua Materna na prática docente. *Palavras*, 27, 21-30.

Niza, I. (1993). A Língua Materna em todo o currículo, *Noesis*, 26, 30-31.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores

Pereira, I. (2003). *A língua portuguesa na formação inicial de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico : formação actual e áreas de investigação em perspectiva*. Braga. Universidade do Minho. [Documento *On-line*] Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4249/1/L%20c3%adnguaportuguesa1%20baciclo.pdf>, a 20 de março de 2015

Pereira, B., Palma, M. & Nídio, A. (2009) Os jogos tradicionais infantis: o papel dos brinquedos na construção do jogo. In I. Condessa, *(RE)APRENDER A BRINCAR* (pp.103-114). Ponta Delgada: Universidade dos Açores

Pereira, S. (2008). *A transversalidade da Língua Portuguesa: representações dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Pinto, C., & Tavares, H. (2010). O Lúdico na Aprendizagem: Aprender e Aprender. *Católica*, 3, 226-235

Pisa. (2000). *Programa de Internacional de Avaliação de Alunos*. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora

Ponte, J. (2002) As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J, Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp.19-26). Cadernos de Formação de Professores,4. Porto: Porto Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2000). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, I. (2010). *O PNL e as TIC: efeitos na relação dos alunos com a leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

Ribeiro, M. (2012). *Magia dos Sentidos: Poesia e Criatividade – um contributo para o desenvolvimento da expressão oral em crianças do Pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Ribeiro, C., & Sebastião, I. (2009). *Transversalidade Da Língua Materna nas Aprendizagens Matemáticas em Contexto Pré-Escola* (pp. 4701-4712). Actas do X Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia Braga. Universidade do Minho

Rodrigues, M. (2011). *Estratégias transversais de compreensão na leitura*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro

Rodrigues, (2012). Os subprocessos do processo da escrita. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação

Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas* (Vol. 4). Aveiro: Universidade de Aveiro

Sá, C. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*,28,363-372

Santos, R. (2013). *A Emergência da Leitura na Educação Pré-Escolar: Diversificação do Corpus Textual*. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Silva, A. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Silva, L. (2000) – Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de Português, Língua Materna. In *Caminhos da flexibilização e integração políticas curriculares* (pp.359-368). Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares. Braga. Universidade do Minho/Instituto de educação e Psicologia.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I, Sim.Sim(org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.51-64). Cadernos de Professores, 2. Porto. Porto Editora

Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A.Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 197-226).Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério de Educação.

Sim-Sim, I., Silva, N., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério de Educação

Sequeira, F. (2000). *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Secretaria Regional de Educação e Formação. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional de Educação e Formação – Direção Regional da Educação e Formação.

Sousa, A. (2009). *Quando o Português não é a Língua Materna, que metodologias e que materiais escolher?*. In M. Mateus., & et al., *Metodologias e Materiais para o*

ensino do Português como Língua Não Materna (pp.26-20). Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian

Tavares, C. (2007). *Didática do Português: Língua Materna e não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora

Teixeira, I. (2014). Provérbios e Matemática na Educação Pré-Escolar. In C. Sá (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade* (pp.167-195). Aveiro: Universidade de Aveiro

Valadares, L.(2003). *Transversalidade de Língua Portuguesa*. Cadernos CRIAP, 35. Porto: Edições ASA

Documentos legislativos

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Consagra o quadro geral do sistema educativo.

Lei-quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Estabelece o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.

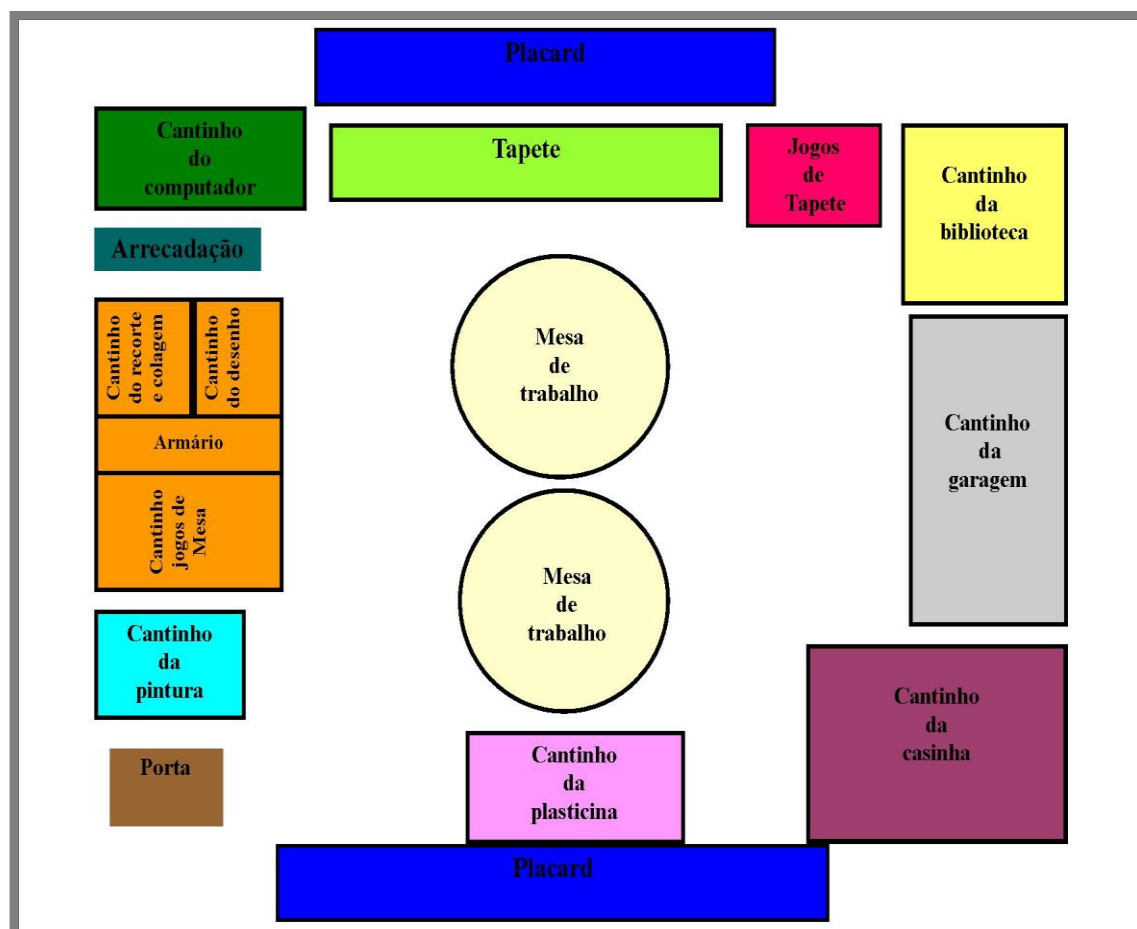
Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – define o perfil geral de desempenho professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – Aprova o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância.

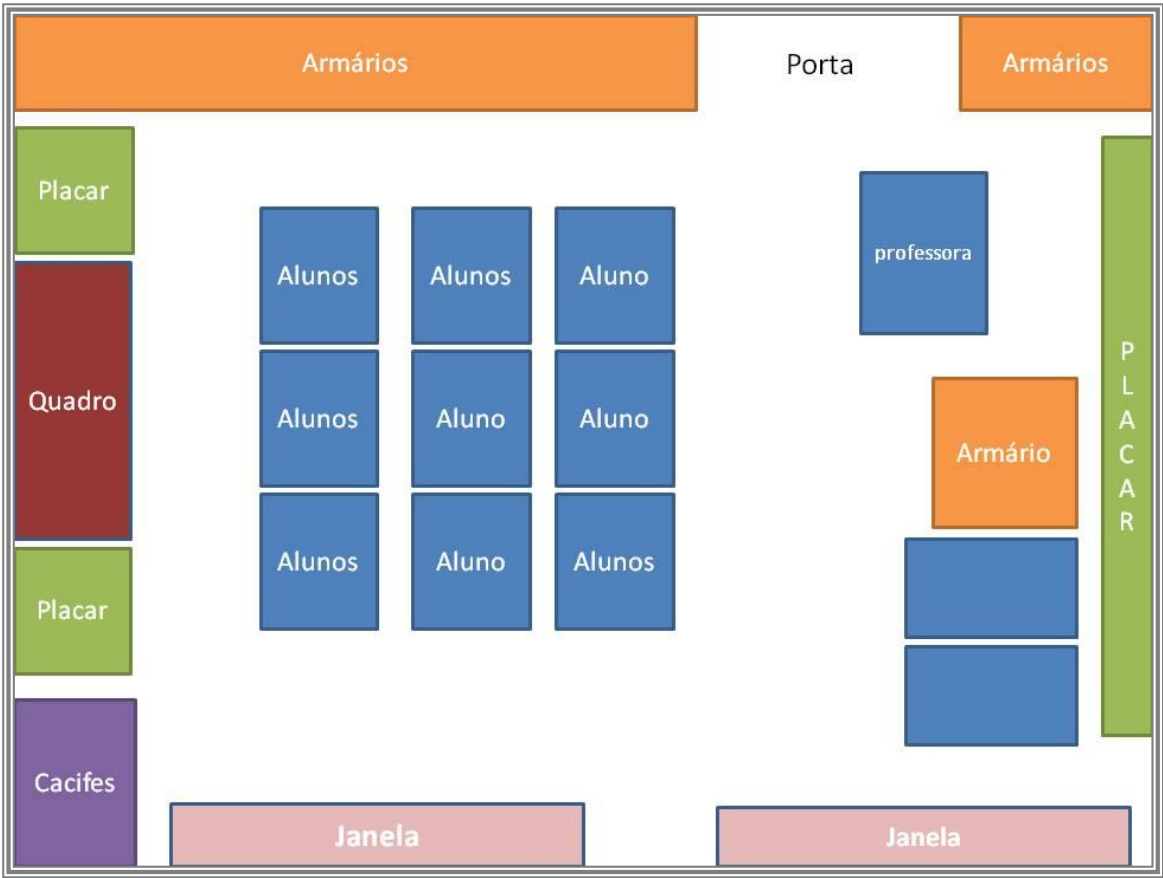
Decreto-Lei 6/2001- estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico

Anexos

Anexo 1: Caracterização da sala de atividades





Anexo 2: Organização da sala do 1.º Ciclo









Anexo 3: Questionário

Nome: _____

1. No vídeo o Tinoni explica que os sismos são:

-  estremecimentos súbitos do solo
-  provocados pelas pessoas

2. Antes de ocorrer um sismo é importante criar um plano de emergência com os pais. Neste plano devemos: (Enumera-os por ordem crescente):

-  _____ Combinar um local de encontro
-  _____ Fixar os móveis à parede para que não caiam
-  _____ Identificar os locais mais seguros para se poderem abrigar
-  _____ Ter sempre os locais e as passagens livres
-  _____ Ter um kit de emergência
-  _____ Conhecer os locais e os objetos a evitar

3. O que devemos ter no kit de emergência? (seleciona com uma X os objetos corretos)

- | | | |
|-----------------------|------------------------|--------------------------|
| _____ latas de comida | _____ rádio com pilhas | _____ extintor |
| _____ roupa | _____ lanternas | _____ primeiros socorros |
| _____ bola | _____ computador | _____ medicamentos |

4. Como devemos agir durante um sismo? (seleciona com um X o que devemos fazer)

- | | |
|---------------|----------------|
| _____ correr | _____ agarrar |
| _____ agachar | _____ proteger |
| _____ saltar | _____ fugir |

5. Após um sismo o que devemos fazer:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Anexo 4: Plano de escrita

Nome: _____ Data: _____

Elabora descrição da personagem histórica.

✓ Planificação

| Caracterização Física | Caracterização Psicológica |
|-----------------------|----------------------------|
| ▪ | ▪ |
| ▪ | ▪ |
| ▪ | ▪ |
| ▪ | ▪ |
| ▪ | ▪ |

✓ Textualização

✓ Revisão do texto

Relê o texto e responde sim ou não:

- Inseriste todas as características físicas e psicológicas assinaladas?
- Utilizaste corretamente os sinais de pontuação?
- Desenvolveste o retrato de uma forma clara e coerente?
- Respeitaste o tema solicitado?

Passa a limpo a tua produção textual

Guião da Entrevista

Esta entrevista destina-se a educadores de infância e a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As respostas a esta entrevista deverão fornecer elementos para um estudo que permitirá desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo que pretendo realizar diz respeito ao apuramento das opiniões de educadores de infância sobre a operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa.

Parte I -Dados pessoais

1.Sexo:

2.Idade

3.Indique a sua formação académica

| Tipo de formação | Instituição onde a obteve |
|----------------------|---------------------------|
| -Grau académico | |
| | |
| -Designação do curso | |
| | |

4. Tempo de serviço (24 de Maio de 2014)

5. Indique a que ano de escolaridade pertence a turma pela qual é responsável no corrente ano letivo.

6.Há quantos anos acompanha o grupo de aluno/a (s) do qual é, atualmente, educadora/professora titular?

Parte 2 – A transversalidade da língua portuguesa

6. Considerando que a língua portuguesa é o idioma de comunicação e de escolarização no nosso país, indique:

6.1. o conceito de transversalidade através do currículo

6.2. as vantagens que a abordagem transversal da língua portuguesa tem junto das crianças com quem trabalha

6.3. as áreas/domínios que mais beneficiam desta abordagem

6.4. as atividades que desenvolve com mais frequência propiciadoras da transversalidade

6.5. os materiais que oferece às crianças que mais contribuem para o aprofundamento da transversalidade da língua portuguesa.

6.6. os contributos que as outras áreas curriculares poderão dar na promoção da transversalidade da língua portuguesa.
